

Año 7 / Nº 13 / Enero - Junio 2019

ISSN: 2343-6271



Universidad Nacional Experimental
"Rafael María Baralt"
UNERMB

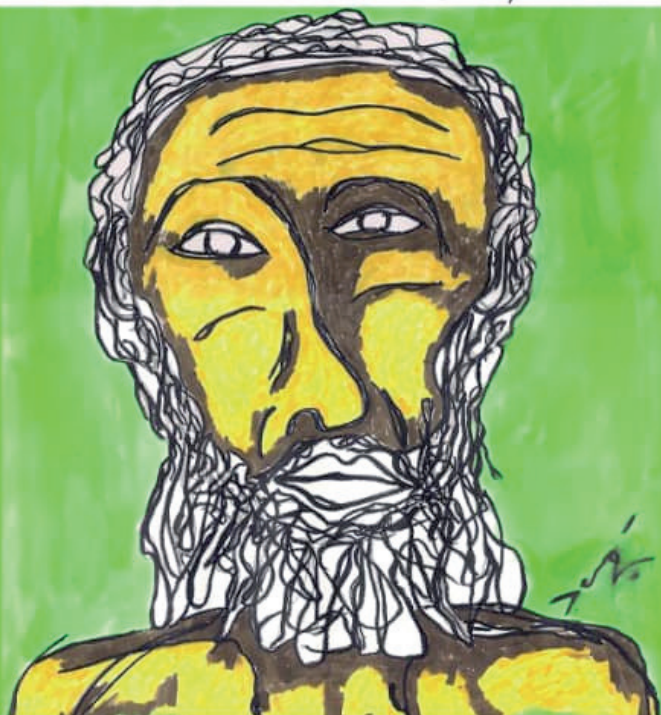
Perspectivas

REVISTA DE HISTORIA / GEOGRAFÍA / ARTE Y CULTURA

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

Centro de Estudios Geohistóricos y Socioculturales.

Laboratorio de Estudios Latinoamericanos
sobre el Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas.



Centro de Estudios
Geo-Históricos y Socio-Culturales

Cabimas - Venezuela



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental
“Rafael María Baralt”
UNERMB

Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura de la UNERMB.

ISSN.2343-6271

Depósito Legal: PPi201302ZU4414

© 2019 UNERMB

perspectivaunermb@gmail.com

Portada: Dougla Revilla.

Obra de la portada: El Filósofo.

Técnica: Tinta china y otros.

Tamaño: Media Pliego de Cartulina.

Año: 2010

Diseño y diagramación: Kirielys Barroso

Las obras de arte e imágenes en general presentes en esta edición, pueden apreciarse a todo color en la edición digital de Perspectivas, en el sitio web del Fondo Editorial UNERMB.

Impreso en: Maracaibo, Estado Zulia, Venezuela.

Director

Jorge Vidovic
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Consejo editorial

Reyber Parra
*Universidad del Zulia
Venezuela*

Gerardo Salas
*Universidad Católica Cecilio Acosta
Venezuela*

Rubia Luzardo
*Universidad Católica Cecilio Acosta
Venezuela*

Lenin Parra
*Universidad Bolivariana de Venezuela
Venezuela*

Raúl Lombana
*Universidad de la Habana
Cuba*

Luis Bonilla
*Centro Internacional Miranda
Venezuela*

Alejandro López
*Centro Nacional de Historia
Venezuela*

Luis Ramírez
*Universidad de los Andes
Venezuela*

Lino Meneses
*Universidad de los Andes
Venezuela*

Pedro Calzadilla
*Universidad Central de Venezuela
Venezuela*

Carlos Bracho
*Universidad Bolivariana de Venezuela
Venezuela*

Julio García
*Universidad Nacional Experimental
Rafael María Baralt
Venezuela*

Editores

Elizabeth Arámbulo
José Larez
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Consejo asesor

Dionisio Brito
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Belín Vásquez
*Universidad del Zulia
Venezuela*

Yelitza Casanova
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Lino Moran
*Universidad del Zulia
Venezuela*

Luz Mendoza
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Ivonne Vargas
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Oriana Rincón
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Carolina Granadillo
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Dayanet Chourio
*Universidad Nacional
Experimental Rafael María Baralt
Venezuela*

Índices, registros y directorios

. Índice y Biblioteca Electrónica de Revista Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT).

. Red de Bibliotecas Virtuales de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

Universidad Nacional Experimental Rafael

María Baralt

Centro de Estudios Geohistóricos y

Socioculturales.

Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre

el Pensamiento Crítico y Transformaciones

Políticas (LESLA)

ISSN: 2343-6271

Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), auspiciada por el Proyecto Ciencias Sociales del Programa de Educación y el Centro de Estudios Geohistóricos y Socioculturales. Aparece dos (2) veces al año en los meses de enero y julio, si bien recibe trabajos a lo largo del año, y abarca la **HISTORIA** (Historia General, Nacional, Regional, Local, actual, oral, Didáctica de la Historia y otras tendencias de la disciplina histórica), **GEOGRAFÍA** (Física, Humana, Social, Cultural, Local, Didáctica de la Geografía, así como otras corrientes de los saberes geográficos), **ARTE** (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museología, Arte Popular, entre otras), y **CULTURA** (Manifestaciones populares, Tradiciones populares, perspectivas sociológicas, antropológicas, económicas y psicológicas de los procesos culturales). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (sean impresas o web).

Los trabajos se remitirán al editor de Red de Bibliotecas Virtuales de Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) de la UNERMB. Las opiniones y criterios emitidos en los trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción total o parcial de los artículos, en tanto se reconozcan los créditos de la Revista y de los autores. Los trabajos presentados en la revista son evaluados por un comité de especialistas en el área, bajo la modalidad de **doble ciego**, en donde los autores y evaluadores no conocen sus respectivas identidades.

Contenido

Presentación.....	7
--------------------------	----------

I Artículos

Eunices Alvimar.....	13
-----------------------------	-----------

Biología de lo social y del conocer, aportes teóricos para la comprensión del género humano como esencia compleja de la interculturalidad.

Biology of the social and to know, theoretical contributions for the understanding of the human race as a complex essence of intercultural.

Yeny Avila, Gabriela Ruiz, Blanca Lee.....	35
---	-----------

El arte como estrategia educativa: un análisis documental en torno a los desafíos de la educación actual.

Art as van educational strategy: a documentary analysis around the challenges of education today.

Marvin Albarran.....	52
-----------------------------	-----------

Historia de las implicaciones sociales de los deslaves en Trujillo.

History of the social implications of landslides in Trujillo.

Wolfgang Martínez.....	61
-------------------------------	-----------

Referentes teóricos del pensamiento educativo del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, como principios didácticos y pedagógicos para la UNES.

Theoretical references of the educational thought of the teacher Luis Beltral Prieto, as didactic and pedagogical principles for UNES.

Soed Rossell.....	73
--------------------------	-----------

Laboratorio Vivencial como proceso de aprendizaje en la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres.

Experiential laboratory as a learning process in tha training of researchers in free applications.

Yacira Silva, Luz Mendoza.....	83
---------------------------------------	-----------

Métodos para reconstruir historias de vida a través de la fenomenología.

Methods to build life stories through phenomenology.

II Ensayos

Ángel Oroño	97
--------------------------	----

Repensar la Interculturalidad. Narrativas y diferencias desiguales.

Rethink interculturality. Narratives and unequal differences.

Carlos Atagua	125
----------------------------	-----

Para qué sirve la historia. Conversación entre historiadores

What is the story for?. Conversations between historians.

IV Reseñas Bibliográficas

Ideas socialistas y antisocialismo en el siglo XIX venezolano.

Autor: Dr. Reyber Antonio Parra Contreras.

Comentario: Jorge Fymark Vidovic López.....	129
---	-----

Instrucciones para los autores	131
---	-----

<i>Instructions for Authors</i>	148
--	-----

Presentación

Perspectiva, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura; en su N° 13, año 7, tiene el gusto de darles a conocer parte del acontecer de los procesos que se están ejerciendo en la investigaciones de la región zuliana, la revista tiene como compromiso ofrecer un puente de comunicación, que permite establecer una dinámica interesante, en este sentido parte de los elementos que animan esta muestra de intereses en la investigación responden y tienen correspondencia con las complejidades del saber y el hacer social, teniendo sus miramientos en otorgarle amplios debates y críticas constructivas al saber, que definen la acción transformadora como modelo para cambiar la dicotomía de la ciencias sociales, cuando hablamos de dar cuenta, lo hacemos en el sentido lógico de las realidades sociales que poseen todo un andamiaje de elementos que se hace necesario refutar, para poder ampliar el horizonte. La ciencia tiene que ser constantemente interpelada, ya que su función no es estática, el eurocentrismo elevó su máxima disposición al esteticismo como teoría inmortal y como muestra del posicionamiento geopolítico del conocimiento. Las ciencias sociales en Latinoamérica tienen que elevar el sentido de lucha, transparentar el sentido de lucha, los movimientos sociales se hacen imperiosos, es una respuesta inagotable a los mecanismos antagónicos impositivos, desinstalar el posicionamiento global del eurocentrismo es un proceso que se hace intrínseco en la memoria de nuestros pueblos. Parte de los desafíos tenemos:

Alvillar, Eunices: ***“Biología de lo social y del conocer, aportes teóricos para la comprensión del género humano como esencia compleja de la interculturalidad”***. La autora en su proceso investigativo aborda un análisis crítico contundente, con respecto a la interculturalidad, como proceso complejo que se construye y que posee dimensiones en el ser, y del cómo llegar a elevar el conocer, partiendo que el conocer tiene sus implicaciones en el hacer, y debe tener correspondencia tomando en consideración la diversidad cultural como un elemento característico, el cual, tiene poseer correspondencia, en este sentido parte de sus argumentos teóricos reconocen el proceso intercultural como un proceso que permite el reconocimiento de los imaginarios colectivos como un ejercicio que nos delega el conocer, para llegar a considerar el ser como un ser que espera que se le reconozca, que se le permita ejercer criterio de participación en la dinámica social.

Ávila Yeny, Ruiz Gabriela , Lee Blanca: ***“El arte como estrategia educativa: un análisis documental en torno a los desafíos de la educación actual”***, para las autoras se hace sumamente importante la intervención del arte como un proceso socioformativo, que responda a la incorporación de nuevos alcances educativos que permitan incluir al arte como elemento que puede ser incorporado en la dinámica escolar como un punto de encuentro socioformativo para ejercer criterios y posicionamiento de la diversidad cultural como un valor humanístico que permite elevar y desarrollar la sensibilidad cultural y social.

Albarran Marvin: ***“Historia de las implicaciones de los deslaves en Trujillo”***, Interesante muestra histórica, el autor deja por sentado una cronología que permite relatar todo un repertorio de elementos sociales que saltan a la vista, como una sociedad específica en su memoria guarda los trágicos sucesos, que devastaron a una sociedad en su proceso económico y social.

Wolfgang Martínez: ***“Referentes teóricos del pensamiento educativo del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, como principios didácticos y pedagógicos para la UNES”***, el autor destaca los aportes más lucidos del pensamiento del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, considera que parte del su legado puede ser la base fundamental para ejercer un proyecto educativo eficaz, que pueda ser inclusivo y que permita transformar a la educación como base para el ejercicio democrático, participativo, donde el derecho y ciudadanía puedan ser incluidos como líneas determinantes para ser modeladas en la UNES, los planteamientos en relación a los aportes del pensamiento de Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa son considerados en la historia reciente de Venezuela como un constructor, revolucionario que ejerció cierta controversia en la dinámica política Venezolana por ejercer criterio en los asuntos más vulnerable de nuestro tiempo la Educación Pública, se hace interesante retomar su pensamiento y ponerlo al servicio de las nuevas generaciones.

Soed Rossell, ***“Laboratorio Vivencial como proceso de aprendizaje en la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres”***, la Asociación Cooperativa Simón Rodríguez para el Conocimiento Libre, surge como estrategia para trascender la política pública, el laboratorio vivencial permite avanzar en el ejercicio de la investigación como aporte social-comunitario, los desafíos que emprenden va a permitir consolidar toda una red nacional de proyectos vivenciales que formen parte de los aportes comunitarios para ejercer criterio en el desarrollo productivo local, es así como la Asociación Cooperativa Simón Rodríguez, ejerce cierta disposición

de servir de puente para la promoción y divulgación de los ambientes donde se desarrollan y ejercen la dinámica productiva de la región Zuliana. La autora rescata en su investigación todos los elementos que servirán de estrategia para operativizar el funcionamiento del Laboratorio; elementos que servirán para otorgar amplias bases para su proceso de consolidación de las investigaciones.

Yacira Silva y Luz Mendoza, ***“Métodos para reconstruir historias de vida a través de la fenomenología”***, las autoras proporcionan en su proceso de investigación a través de la fenomenología diferentes métodos como ir construyendo las bases para una historia de vida, en este sentido las historias de vida son parte importante que podrían generar ciertos criterios de conocimiento sobre una comunidad, o particularidad, ya que se vale del mundo cotidiano, lo subjetivo entra en vigor y se le otorga un reconocimiento ejemplar, es por ello que se vale de la fenomenología, las autoras en un sentido subjetivo permiten otorgar cierta sintonía a los procesos que podrán ejercer y disponer de criterios sólidos en este tipo de investigaciones cualitativas, es por ello que se hace sumamente interesante dejarse guiar por sus sustentos teóricos que permiten destacar los aportes, intereses y profundidad de los valores subjetivos.

Ángel Oroño: ***“Repensar la Interculturalidad. Narrativas y diferencias desiguales”***, El autor realiza un análisis concienzudo de las implicaciones epistémicas como se ha abordado el tema de la interculturalidad, en sus argumentos enfatiza que parte de los estudios que se han ejercido, no existe una sintonía que permita esclarecer cuáles serían los fundamentos esenciales para definir y determinar su ejercicio, el autor reitera la necesidad urgente de repensar y redefinir la interculturalidad, tomando en cuenta sus encuentros y desencuentros para plantear que la interculturalidad en su proceso complejo, no se ciñe a ninguna postura epistémica, su proceso complejo se vale de la proximidad que se ejerce en su dinámica subjetiva y que la anima su compleja dicotomía histórica, social, política y cultural.

Carlos Atagua: ***“Para qué sirve la historia. Conversación entre historiadores”***, El autor en su ensayo genera todo un debate interesante en relación a la utilidad de la historia, el cual, se vale de los planteamientos de varios autores tradicionales como Mac Bloch, Manuel Caballero, Umberto Eco, Lanz, genera toda una dialéctica que enaltece la dinámica que se ha ejercido en cuanto a su utilidad, lo cual, permite develar todo un desafío epistémico, y la diversidad de criterios en cuanto a imaginarios sociales, vale la pena resaltar las apreciaciones que describe de Manuel Caballero (2007) “nunca ha existido un hombre aislado en su individualidad; el hombre es un ente colectivo en su procedencia, en su relación, en su descendencia”.

Esta condición ha sido un factor fundamental en la supervivencia de nuestra especie, de allí la importancia del clan, la gen, la tribu.” Es aquí donde la dicotomía del imaginario europeo sobre la historia, se rompe porque la historia es una necesidad vital de los grupos humanos para comunicar su diversidad, sus imaginarios, su proceder, su relaciones en colectivos”.

Elizabeth Arámbulo
Editora.

I. Artículos

Biología de lo social y del conocer, aportes teóricos para la comprensión del género humano como esencia compleja de la interculturalidad

Eunices ALVILLAR*

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
eualvillar@gmail.com

Resumen

El presente artículo comprende de las reflexiones como investigadora social, el cual surgió de la realidad vivida por la autora y sus reflexiones e incertidumbres como ser humano, indígena Wayuu, y docente. Así como el relacional de la interculturalidad de los docentes de ciencias sociales y su población estudiantil en el liceo Aurelio Beroes Municipio Maracaibo, Estado Zulia. Tuvo como propósito el desarrollo y comprensión de la interculturalidad como un constructo complejo, complementario y transdisciplinar que en esencia tiene contenido el género humano y su diversidad. A tal fin se hace un estudio, inferencia, análisis y explicación de lo que encierra e implica el género humano desde la biología de lo social y biología del conocer. La relevancia de la investigación se suscribe al hecho de dilucidar la interculturalidad en la esencia de su contenido como constructo; el género humano, a efectos de una praxis social y formativa de la diversidad, en lo profundamente humano. Se fundamenta en los aportes Maturana, Beauport, Drapeau, Croes, Fernández y Sedano, Fornet, Goleman, Lozano, Morín. Metodológicamente se inscribe en la investigación cualitativa, enmarcado en la fenomenología y la hermenéutica con enfoque interpretativo. La vía epistemológica escogida, se sustenta en los postulados de la complejidad y la dialéctica. Se concluyó que la interculturalidad como manifestación de su esencia compleja, contiene el género humano, representado en sus formas de pensar y sentir, de cada hombre o mujer que lo constituyen, bajo las diversas culturas de los pueblos.

Palabras clave: Interculturalidad, género humano, biología de lo social, biología del conocer.

* Wayuu: Epieyuu. Docente e investigadora. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Adscrita al Proyecto de Investigación CIE (Centro de Investigaciones Educativas), Doctora en Ciencias Humanas (LUZ).

Recibido: Noviembre de 2018

Aceptado: Diciembre de 2018

Biology of the social and to know, theoretical contributions for the understanding of the human race as a complex essence of intercultural

Abstract

This article includes reflections as a social researcher, which emerged from the reality lived by the author and her reflections and uncertainties as a human being, Wayuu indigenous, and teacher. As well as the relational of the interculturality of social science teachers and their student population at the Aurelio Beroes high school, Maracaibo Municipality, Zulia State. Its purpose was the development and understanding of interculturality as a complex, complementary and transdisciplinary construct that essentially contains humankind and its diversity. To this end, a study, inference, analysis and explanation of what the human race involves and involves from the biology of the social and the biology of knowing are made. The relevance of the research is subscribed to the fact of elucidating interculturality in the essence of its content as a construct; the human race, for the purposes of a social and formative praxis of diversity, in what is profoundly human. It is based on the contributions Maturana, Beauport, Drapeau, Croes, Fernández and Sedano, Fornet, Goleman, Lozano, Morín Methodologically it is inscribed in qualitative research, framed in phenomenology and hermeneutics with an interpretive approach The chosen epistemological pathway is based on the postulates of complexity and dialectics. It was concluded that interculturality as a manifestation of its complex essence, contains the human race, represented in its ways of thinking and feeling, of each man or woman who constitutes it, under the diverse cultures of the peoples.

Keywords: Interculturality, human gender, biology of the social, biology of knowing.

Introducción

El presente artículo comprende una investigación libre, el cual surge de la realidad vivida por la autora y sus reflexiones e incertidumbres como ser humano, indígena Wayuu, y docente. Así como el relacional de la interculturalidad de los docentes de ciencias sociales y su población estudiantil en el liceo Aurelio Beroes Municipio Maracaibo, Estado Zulia. En este ámbito, el artículo tiene como propósito el desarrollo y comprensión de la interculturalidad como un constructo complejo, complementario y transdisciplinar que en esencia tiene contenido el género humano y su diversidad. A tal fin se hace un estudio,

inferencia, análisis y explicación de lo que encierra e implica el género humano desde la biología de lo social y biología del conocer.

La relevancia de la investigación se suscribe al hecho de dilucidar la interculturalidad en la esencia de su contenido como constructo; el género humano, hacia la comprensión de la interculturalidad en su complejidad y dimensiones. A efectos de una praxis social de la diversidad, y del proceso formativo más humano o profundamente humano, en la gestión que todo docente como sujeto activo de su praxis, está obligado a mirar, reflexionar, evaluar. Cuestionando y revisando, si realmente está ayudando a crear el ser de cada persona, en el pensar y el sentir, para actuar; en la garantía y congruencia de lo que implica un ser humano, sus características diversas y complejas manifestaciones.

Se fundamenta en los siguientes autores;

Maturana(1984,1994,1996,1999,2001,2003), Beauport (2008), Drapeau (1997), Croes (1998), Fernández y sedano (1998), Fornet (2000, 2006, 2007, 2009), Goleman (2007), Lozano (2005), Morín (1995, 2000). El artículo se estructura en cuatro secciones, En el primero, se aborda la introducción de la temática donde se expresan aspectos referidos a propósitos, relevancia, autores que sustentan el estudio. En la segunda parte, se muestra el recorrido teórico que permite comprender los aspectos del discurso en los diferentes textos previamente delimitados.

En el tercero, se explica el recorrido metodológico de la investigación la cual se sustentó en el paradigma interpretativo, en función de conocer la esencia, contenido de la interculturalidad, a través de un proceso comprensivo, interpretativo de las distintas fuentes de información escrita. La técnica de recolección de datos aplicada fue la revisión documental y el instrumento diseñado una matriz de registro documental. Asimismo, el método de análisis aplicado a las distintas fuentes se sustentó en el análisis de contenido de los diferentes documentos, el diseño se centra en la investigación documental, cuyo objeto de estudio fueron documentos bibliográficos y electrónicos en torno a la temática.

Asimismo el método de recogida de los datos sustancialmente fue a través de fuentes de internet. A tal efecto, la investigación posee un enfoque epistémico cualitativo, se inscribe en el enfoque fenomenológico y la hermenéutica interpretativa, se desarrolló desde el rastreo y análisis documental. La cuarta sección, plantea las conclusiones y resultados obtenidos

del estudio y las referencias bibliográficas utilizadas en la investigación.

1.- Recorrido teórico0,2 cm

1.1.- Comprensión del género humano como esencia compleja de la interculturalidad.

El espacio socio - humano del planeta tierra, constituye un variado panorama de individuos diferentes; heterogéneos, manifestación de la compleja diversidad humana, explanada en su extensa espacialidad, con expresiones propias, determinadas por sus cosmovisiones, cosmogonías, intrínseca a la cultura, pueblo o comunidad, donde se dinamiza la construccionalidad del ser que es y será cada individuo que la integra socioculturalmente. Donde se evidencia, que lo único común y hace semejante: es el hecho; que todos sin excepción constituyen el género humano.

Asimismo, que unas culturas con otras se complementan de sus contrarios, evidenciando una dinámica de interacción entre humanos que propician intercambios y conocimientos mutuos entre congéneres, donde subyace, nace, o se gesta, como esencia, o condición intrínseca de la misma, la interculturalidad, que en apariencia se presenta como sociedades multiétnicas, multiculturales, pluriétnicas o pluriculturales, en otras palabras; sociedades diversas, diferentes, disimiles.

En este ámbito, la interculturalidad, debiera representar interacciones recurrentes de legitimidad, aceptación, de las múltiples culturas que constituyen el globo terráqueo, propio a los grupos humanos, que hacen vida y se desarrollan en cualquiera contexto socio espacial; en cualquiera escala; local, regional, o mundial. Sin embargo, ésta es vista en la realidad del mundo contemporáneo, desde una praxis social y formativa que desvirtúa la condición de equidad, igualdad, entre diferentes, convirtiendo y adoptando formas de participación anárquica, a través de la negación, deslegitimación, desigualdad, exclusión, hasta el punto de erigir o desconocer unos grupos humanos sobre otros. (Alvillar, 2015: 1)

Dichas formas dejan ver un pensamiento, ideología o creencia, de que ciertas culturas son peores o mejores que otras, patentizando una profunda ruptura entre los seres humanos, caracterizados por prejuicios, racismo, discriminación, desprecio, desconocimiento. Estableciendo interacción de la diversidad cultural y humana, mas no la convivencia de los mismos, de tal manera que la noción de interculturalidad y su proceso formativo (hogar, escuela o comunidad) amerita la comprensión de lo que intrínsecamente está contenido en su esencia: seres humanos. Conlleva a entender que;

La interculturalidad, no es exclusividad de un solo pueblo, o grupo étnico, ni pertenece solo a comunidades indígenas, ella es requerimiento y manifestación para cualquier sociedad, haciendo evidente que todo humano en su constitución, estructura, esencia, es estricta y sencillamente un ser vivo, con características bio-psico- sociales muy semejantes a la de los otros(Alvillar, 2015:5).

Condición a la cual es necesario darle una mirada profunda, debido a sus efectos y consecuencias, dado que la interculturalidad a nivel mundial se le manifiesta como una noción para reconocer las diferencias y busca el respeto por las mismas, no obstante, se dinamiza desde el multiculturalismo o pluriculturalismo, es decir que cada contexto humano va tras la búsqueda de no perder su identidad, y en el temor de no ser negado o exterminado. Según Zarur (2012) “se apela a similitudes, aunque muchas veces éstas, solo sirven para señalar a determinados grupos sociales que a la postre pueden terminar marginados, discriminados y segregados” (p. 2).

Igualmente, que otros en un aparente respeto, y que en esta dinámica se sienten las bases para una convivencia, conducen a exclusión deliberada basada en el miedo, prejuicios y hasta en el odio, de tal forma que, la existencia de la diversidad es vista no como una potencialidad sino como algo negativo, que tiene que ser borrado, exterminado, en el “mejor” de los casos tener un proceso de asimilacionismo, lo cual “ha traído consigo diversos modos de discriminación – exclusión, sustentada en la negación del otro, hacer invisible su presencia, en la intolerancia, el desprecio y en un racismo abierto o solapado” (Prodes, 2005:14)

Lo que hace evidente la urgencia, del reconocimiento, respeto mutuo, aceptación y comprensión de valores, prácticas propias y conocimiento de cada grupo humano como fundamento de la interacción con el otro. Comprender correctamente a las culturas, y su diversidad. Implica lo que manifiesta Croes (1998) Interpretar sus manifestaciones de acuerdo con sus propios criterios culturales, promoviendo la aceptación de la diversidad sociocultural, con acciones sobre la dignidad, los derechos de las personas y colectivos sociales. Especialmente que pueda dar cuenta que el verdadero sentido de la interculturalidad desde su esencia compleja manifiesta lo humano y su diversidad.

Dilucidar la interculturalidad en este sentido, conlleva a planteamiento, que la naturaleza biológica de todo ser humano es la misma, “todo ente humano está contenido en su propia naturaleza, la célula inicial que funda un organismo constituye su estructura y dinámica” (Maturana, 2001:11) de modo que dicha célula contiene lo específico y diverso de lo humano, por lo

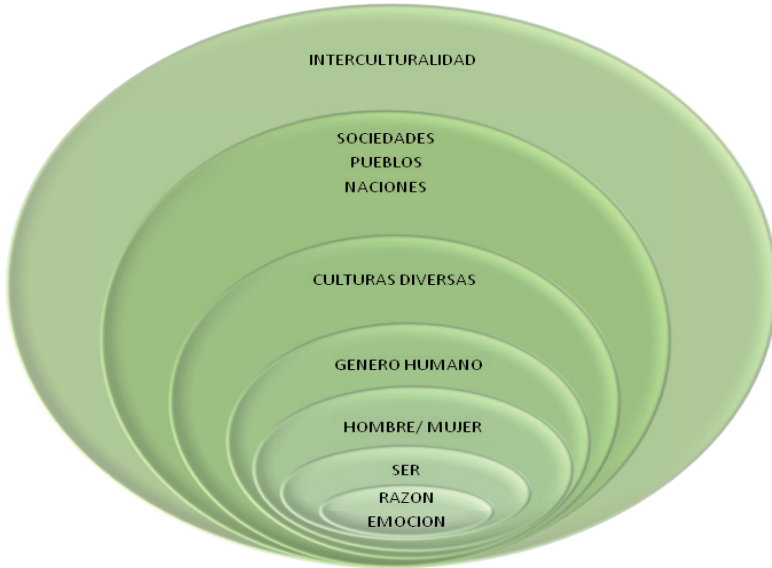
cual lo intercultural solo puede darse en el entendimiento de dicha naturaleza, lo que implica cambio en cuanto a la manera de comprenderse, permitir la construccionabilidad en el ser de cada individuo de lo humano, verse; específico en la diversidad (culturalmente plural, diferente), y desde la diversidad específico (la variedad como esencia de lo biológico el cual en esencia es el género humano).

A estos efectos, la interculturalidad manifiesta y revela hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes, ancianos, afros descendientes, indígenas, mestizos, entre otros seres humanos, en un relacionar complejo de todo su ser, con sus emociones, formas de pensar y de manifestarse, por lo cual la praxis de la misma debe tener en cuenta que dichos atributos no están detrás o más allá del fenómeno, sino que la particularidad existe, y se concreta en el fenómeno de la existencia. De modo que el constructo interculturalidad evidencia una complejidad que va más allá de verla como relacionar e interactuar de las culturas, o un simple dialogo o respeto entre culturas, que a la final parece una simple platica o es tanto el respeto entre ellas, que se hace hermético para poder adentrarnos en lo que cada cultura puede aportar al vivir, a la vida, que es la final lo que persigue todo ser humano; lo valioso de la vida para vivir y convivir.

En este ámbito de ideas, el constructo contenido en la noción de interculturalidad, emana de la condición humana constituido por lo biológico en lo social y viceversa, donde nadie se autodefinen o proyecte como el mejor, el que mayormente ha alcanzado niveles de desarrollo técnico, político, científico, cultural u otro, a manera de contribuir cada quien desde su especificidad, a la legitimidad del otro. En este contexto, no basta con la tolerancia, el dialogo para activar y fortalecer la interculturalidad, amerita fundamentos que propicien lo humano, el cual sólo puede ocurrir cuando se cae en conciencia de ello, significa dejar de vernos como extraños, raros, puesto que simplemente somos diferentes, a fin de generar comportamientos y conductas de legitimidad y respeto, en la perspectiva de que sea cualquiera que sea la cultura donde nacemos y hacemos vida, todos somos biológicamente humanos.

De manera que la interculturalidad como constructo, contiene contradicción y unidad, manifestado en sus dimensiones; diversidad - especificidad, individuo – sociedad, razón, emoción, entre otras, intrínseco en el ser del hombre y/o mujer, como género humano que nace en culturas diversas las cuales constituyen sociedades, pueblos y naciones, tal como se visualiza en el grafico No. 1

Grafico No. 1



Interculturalidad: Contenido y esencia: Dimensiones. Elaboración propia: Alvillar: 2015

A estos efectos, la interculturalidad constituye; un concepto o noción a construir en el imaginario colectivo de la humanidad, debido a que la realidad deja ver una tesis, que va más allá de la interacción entre culturas diferentes, o definición que hasta la actualidad se ha tenido como constructo de la misma. Entendida o confundida por concepciones afines como: pluriculturalidad, multiculturalidad entre otras, lo que conlleva a que las sociedades de hoy, discernan lo intercultural como diversos grupos humanos que establecen ciertos acercamientos en función del dialogo y el respeto.

La comprensión de lo anterior deja ver y discernir que los hombres y mujeres pertenecientes a cualquiera cultura del mundo, no poseen una auténtica y efectiva visión de la interculturalidad y su implicación, traduciéndose en una humanidad egoísta, con pocos o nulos principios de altruismo y ciudadanía más bien acciones impregnadas de la desvalorización del ser humano desde cualquier ámbito, lugar y/o manifestación, donde el otro no importa, por lo tanto, se cree tener el derecho de violentar, denigrar, marginar, asesinar física y emocionalmente al otro, generando dolor, angustia, entre las y los afectados.

En este sentido, se debe asumir y responder a una enseñanza - aprendizaje donde el (la) educando pueda construirse de manera holística, plena, con visión y conciencia de individuo y de colectivo, exteriorizando un proceder desde la aceptación, conocimiento de sus orígenes y diversidad étnica, en el respeto por sí mismo y por los otros. Así como, a pensarse como ser humano, ciudadano(a), de un espacio en particular pero también del mundo, con características y patrones culturales específicos, diferentes, no obstante, todos pertenecientes a la sociedad humana en general, bien sea local, regional, nacional o mundial, en función de fomentar así; valores de inclusión, sentido y pertenencia a lo que éste es: el género humano y su diversidad.

1.2.- Biología de lo social

Todo lo que como humanos tenemos en común es una tradición biológica que comenzó con el origen de la vida y se prolonga hasta hoy, en las variadas historias de los seres humanos de este planeta, de dicha herencia surge que tengamos los fundamentos de un mundo común. En el proceso de interacciones humanas surgen inevitablemente las divergencias incompatibles, entenderlo implica la posibilidad de que se pueda recurrir a algún mecanismo efectivo para el entendimiento social, evitar así el uso de la fuerza para tener la razón (guerras, rabia, robo, insultos, menosprecio, discriminación) la posibilidad de abrir debates a todo nivel sobre el operar de nuestra naturaleza universal, con el fin de producir un dominio de consenso que posibilite el entendimiento entre nuestras complejas sociedades.

A este respecto, se ha mostrado desde hace mucho tiempo que una célula puede dar origen a otra mediante una división, y se habla de la división celular (o mitosis) como un complejo proceso de reordenación de elementos celulares que resulta en la determinación de un plano de división que origina otra de la misma clase.

Es decir: se origina otra unidad definida por la misma organización que la original, para que haya reproducción tienen que darse dos condiciones básicas: unidad original y el proceso que la reproduce, por lo tanto, metida en nuestra historia celular en relación con nosotros como seres humanos y en relación con nuestros componentes celulares individuales, lo que, curiosamente, hace de nosotros y nuestras células seres de la misma edad ancestral.

En este mismo ámbito de ideas, dicho autor explica que lo peculiar humano no está en la manipulación sino en el lenguaje y su entrelazamiento con el emocionar, donde la emoción fundamental que hace posible la historia de hominización es el amor, expresando lo siguiente:

Sé que puede resultar chocante lo que digo, pero, insisto, es el amor. No estoy hablando desde el cristianismo. Si ustedes me perdonan, diré que, desgraciadamente, la palabra amor ha sido desvirtuada, y que se ha desvitalizado la emoción que connota de tanto decir que el amor es algo especial y difícil. El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial, es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social (Maturana, 2001: 14)

De tal forma que Maturana, es enfático; Sólo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo, otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. Sin dicha historia de interacciones suficientemente recurrentes, envueltas y largas, donde haya aceptación mutua en un espacio abierto a las coordinaciones de acciones, no se puede esperar que surja el lenguaje o comunicación, si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. Donde el amor, es la emoción central para la aceptación del otro como un legítimo, otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal de todo ser humano. En un sentido estricto, dice Maturana (2001) los seres humanos;

Nos originamos en el amor y somos dependientes de él, en la vida humana, la mayor parte del sufrimiento viene de la negación del amor: los seres humanos somos hijos del amor. La emoción que funda lo social como la emoción que constituye el dominio de acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor. Relaciones humanas que no están fundadas en el amor, no son relaciones sociales, por lo tanto, no todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas, porque no todas se fundan en la operacionalidad de la aceptación mutua. Distintas emociones especifican distintos dominios de acciones. Por lo tanto, comunidades humanas fundadas en otras emociones distintas del amor estarán constituidas en otros dominios de acciones que no serán el de la colaboración y el compartir, en coordinaciones de acciones que implican la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia y no serán comunidades sociales. (p.16)

En este sentido, este autor es reiterativo al expresar que amar ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que dio origen a lo social y humano desde unos seis o siete millones de años atrás. Como tal, la biología del amar es central para la conservación de la existencia e identidad humana. afirmando que la matriz biológica de la existencia humana evidencia, en todo su origen y desarrollo celular, un lenguaje, o relacionar armonioso entre las misma, a través del respeto, la reflexión, el reconocimiento del otro como otro válido, elementos esenciales para el desarrollo del ser de los individuos

del presente, los adultos de hoy podremos enseñar a los , las niño (a)s (adultos del mañana), la responsabilidad no es delegable al futuro, es preciso tomarla, construirla en el presente.

Lo que nos hace humano, según este punto de vista, es nuestro vivir como seres “linguajantes”, cooperativos y amorosos, con conciencia de sí mismo y con conciencia social, en el respeto por sí mismo y por los otros. Donde la importancia de las dichas afirmaciones, radica en la fundamentación biológica, en cuanto a la igualdad básica entre seres humanos, así como la unidad de la especie humana, como su estructura especie o género, legitimando así a toda la diversidad de las sociedades humanas, al revelar que dicho género, viene, de un tronco generacional común, por tanto discriminaciones en función de raza, color u otro no es posible.

Igualmente, permite los fundamentos a la interculturalidad en su esencia como constructo de la diversidad humana, le da nuevos horizontes para dinamizarla, conocerla, aplicarla, generando un marco de valores más idóneos y propicios para legitimar lo humano y lo diverso, de forma que realmente se pueda establecer relaciones auténticas, legítimas entre iguales como género y diferentes culturalmente. Específicamente al establecer que los seres humanos no son todo el tiempo sociales, solo lo son, en la dinámica de aceptación mutua, la interculturalidad se da solo en el dominio de acciones basado en el lenguaje de emociones recurrentes en la convivencia.

Razonando lo anteriormente expuesto, se puede inferir por qué no ha habido trascendencia de lo intercultural en el relacionar entre las diversas culturas, ha faltado su fundamento humano, el emocionar y en ello el amor para que podamos actuar desde la legitimidad. Especialmente, cuando cada individuo advierte un dispositivo doble, complejo y antagónico; el egoísmo y altruismo (Maturana, 2001) En este sentido, educar implicaría construir, edificar, erigir el ser; del que aprende, a partir del hecho transformacional que va haciendo internamente el educando en su relacionar con otros. Envuelve tener en cuenta que todo individuo en su formación, vive y convive la aceptación o la negación, la legitimidad o deslegitimidad dependiendo de la gestión del amor como principio y práctica de lo profunda e intrínsecamente humano en el educar.

Con ello una concepción formativa, que arrope, permee y trascienda la interacción de la diversidad para el ejercicio efectivo de la interculturalidad, es decir, unrelacionar entre humanos, que manifieste de manera dialéctica, la interiorización – exteriorización, de la legitimidad mutua entre congéneres similares desde el ser vivo que es todo hombre o mujer, pero diferentes

culturalmente. Hacia conductas, comportamientos, de respeto, comunicación y convivencia para practicar principios de cooperación, convivencia, colaboración, solidaridad entre naciones, pueblos, sociedades, comunidades, localidades. Donde lo urgente sería educar desde el construir lo que se ha deconstruido en tiempo y espacio, la emocionalidad para que todos los involucrados puedan manifestar el principio fundamental de dicha convivencia; el amor.

1.3.- Biología del conocer

Entender el proceso de aprendizaje como gestión en lo humano y basado en principio que se fundamente en la sensibilidad, por y desde lo humano, implica dilucidar, abrir el panorama donde se inscribe, proyecta y origina dicha gestión. Esclarecer los fundamentos básicos de su ocurrir, según Maturana y Varela es determinar;

El carácter singular del hombre considerado una especie biológica más (la especie humana) dotado de un potente cerebro que le ha permitido darle sentido a su vida como ser social a través de su memoria, se le ha otorgado una capacidad única para habitar el planeta, adaptándose a sus variedad condiciones naturales y modificando su entorno desde que tiene conciencia de sí mismo y del lugar donde habita (2003: 38)

Desde esta perspectiva, estos autores explican que el fenómeno del conocer (conocimiento) surge de comprender cómo se aprende, y qué es lo que permite aprender, en este sentido preguntarnos ¿Qué somos?, ¿qué es lo humano? de esta manera, dichos autores manifiestan que “Corrientemente se piensa en lo humano, en el ser humano, como un ser racional, y frecuentemente declaramos en nuestro discurso que lo que distingue al ser humano, es su ser racional” (Maturana: 2001: 7) De hecho el autor explica:

Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción, todos sabemos esto en la praxis de la vida cotidiana, pero lo negamos, porque insistimos en que lo que define nuestras conductas como humanas es su ser racional. (Maturana, 2001: 8)

Es decir, que en el fenómeno del conocer no se puede tomar como si hubiera hechos u objetos allá afuera, que el individuo capta y se los mete en la cabeza, está implicado directamente el sistema nervioso de los seres humanos es quien posibilita o imposibilita conocimiento, percepciones y experiencias,

envuelve que el sistema nervioso expande los dominios de interacción de un organismo (Maturana, 2003)

Asimismo, dicho autor refiere, que el sistema nervioso participa en los fenómenos cognoscitivos de dos maneras complementarias, que tienen que ver con su modo particular de operar como una red neuronal. La primera, y más obvia, es a través de la ampliación del dominio de estados posibles del organismo que surge de la tremenda diversidad de configuraciones sensomotoras que el sistema nervioso puede permitir, y que es la clave de su participación en el operar del organismo. La segunda es a través de abrir para el organismo nuevas dimensiones de acoplamiento estructural, al hacer posible en dicho organismo la asociación de una gran diversidad de estados internos con la complejidad de interacciones en que éste puede entrar.

Complementando la posición de dicho biólogo, la neurociencia a través de Investigadores como Sperry, Mac Lean, Gazzaniga y Pibram (1978), Restok (1984) entre otros, descubrieron el carácter de “capas de cebolla” del cerebro, producto de la evolución biológica. Actualmente en los círculos especializados se habla de “cerebro triuno”, un cerebro con tres capas, sub – cerebros o sistemas, de forma que penetrar al conocer como fenómeno biológico, se responde una de las preguntas que plantea Maturana (2003) ¿Sabemos acaso cómo opera el sistema nervioso y qué relación tiene con el tremendo poder especificador de realidad que es la imitación conductual?, incitando a todas las fuerzas y los intereses de las ciencias sociales hacia la comprensión de este proceso en el cual debieran converger Tal cual lo explica la neurociencia;

El cerebro tiene tres componentes estructurales principales: el Cerebro (formado por los dos hemisferios), el Cerebelo (que actúa en la coordinación y mantenimiento del equilibrio) y el cerebro Límbico (donde se originan las emociones). Se ha determinado que el cerebro, en vez de ser una única estructura, se encuentra dividido en dos mitades o hemisferios con funciones específicas especializadas aun cuando se encuentran íntimamente envueltas en el cráneo y ligadas por distintos haces de fibras nerviosas que actúan como canales de comunicación. (Drapeau, 1997:119)

En este sentido, Drapeau especifica que al hablar de las emociones se hace referencia al cerebro límbico o mamífero formado por la amígdala, el hipocampo, hipotálamo (que mantiene la temperatura y el sentido de sed y hambre), hipófisis, tálamo (mensajes de los sentidos, prepara al organismo para reaccionar si percibe dolor, presión en la piel) parte superior del proceso reticular y el núcleo caudado, provee de las necesidades diarias, sentimientos de alegría o tristeza, energía o motivación. Responsable de los lazos sociales, hormonas, sentimientos sexuales, emociones, memoria contextual,

expresividad inmediata, contenedor de rabia

También explica que el Sistema Límbico está asociado a la capacidad de sentir y desear, constituido por seis estructuras: el tálamo (placer-dolor), la amígdala (nutrición, oralidad, protección, hostilidad), el hipotálamo (cuidado de los otros, características de los mamíferos), los bulbos olfatorios, la región septal (sexualidad) y el hipocampo (memoria de largo plazo). Es en estas zonas están las glándulas endocrinas más importantes para el ser humano: pineal y pituitaria. En este sistema se dan procesos emocionales y estados de calidez, amor, gozo, depresión, odio, y procesos que tienen que ver con nuestras motivaciones básicas.

Esta parte del cerebro es capaz de poner el pasado en el presente y viceversa por tanto se produce aprendizaje y se activa cuando nos emocionamos, facilita la calidad de vida que da la calidez en las relaciones humanas. Es razonable pensar que el desarrollo de la memoria, muestra una capacidad de trascender el imperativo del presente dando respeto al pasado en éste reside la sede de todas las fuerzas emotivas que darán lugar a todos los deseos y sentimientos y es donde subyacen las inteligencias de capacidad de dejarnos afectar por algo o alguien. En este contexto, Beauport asevera;

La investigación en esta área parece apoyar la noción de que toda la información que penetra al organismo es supervisada y controlada por el sistema límbico, lo cual constituye una función vital para la sobrevivencia, constituye el asiento de la emociones, de la inteligencia afectiva y motivacional, trabaja en sintonía con el reptil, toda información sensorial es filtrada por este sistema antes de pasar al neocórtex. Promueve la productividad, la satisfacción en el trabajo y en el aprendizaje ejecuta programas relacionados con emociones, defensas, miedos, afectos, motivaciones. Cuida de la supervivencia social (2008:121).

De manera que el sistema límbico como considera Beauport debe ser de especial interés para todo educador en cualquier ámbito porque el aprendizaje involucra contenido emocional. A través de múltiples experimentos, descubre que las relaciones emocionales no son necesariamente producto del pensamiento que ocurre en el sistema neocórtex. Sus investigaciones confirman que la información sensorial es procesada, en primer lugar, por el sistema límbico, y de allí pasa a la neocórtex para su procesamiento a nivel de pensamiento, los que luego o finalmente se traduce en cambios externos o conductuales.

De hecho, Drapeau (1997) infiere, que para producir el tipo de aprendizaje que el mundo requerirá, los profesores necesitarán ser sensibles para registrar las barreras emocionales y suministrar un medio ambiente emocional positivo,

como para inducir aprendizajes verdaderos, aunado a que investigaciones han podido determinar “barreras para el aprendizaje” definidas estas como filtros emocionales que determinan si el estudiante acepta o rechaza la nueva información.

Estos estudiosos del cerebro sostienen que la habilidad y la voluntad de aprender son propiciadas por las emociones, lo cual deja entender que el conocer, saber, es algo biológico, determinado por el sentimiento, afecto que el docente (familia, aula, sociedad) en su relacionar e interactuar permita, se trata, entonces, de convencer al estudiante, por una parte, de que él puede, y por otra, de propiciar en él la voluntad de aprender. Y que el docente haga consciente que los factores motivacionales y afectivos desempeñan un importante papel en el educar. A este respecto Maturana expresa:

La teoría del conocimiento debía mostrar cómo el fenómeno del conocer genera la pregunta por el conocer. El cerebro es el órgano que nos hace pensar, sentir, desear y actuar, es el asiento de múltiples y diferentes acciones tanto conscientes como no conscientes, que nos permite responder a un mundo en continuo cambio y que demanda respuestas rápidas y precisas. Cambiar la naturaleza del cerebro, es cambiar la naturaleza del lenguaje y cambiar la naturaleza del devenir, al cambiar la naturaleza de la naturaleza. (2003: 45)

Detenerse sobre lo anteriormente dicho, permite comprender; cómo el educar de la mayoría de los docentes va tras la estéril racionalidad, con la que falsea la realidad y naturaleza del social, conduciendo a la inoperancia de los aprendizajes en la construccionabilidad del ser que aprende, en el fondo incomprensión, desgaste, incluso desavenencias entre el docente y el estudiante, se produce esta actitud de desarmonía social en los individuos, involucrados, siendo que todos son seres humanos, llegando a odiar, maltratar al otro. Incluyendo sociedades que ha respetado y vivido cotidianamente valores de respeto y armonía.

Ello conlleva, al conocimiento y aplicación de lo que se aprende sobre el cerebro, puesto que como bien se ha dicho y sustentado en las anteriores líneas, el descubrimiento más importante de la neurociencia es el sistema neuronal, estructurado para conectar con los demás, (es socializador) ya que el mismo diseño del cerebro está trazado para hacernos sociables, al establecer inexorablemente un vínculo intercerebral con las personas con las que se interactué. Ese puente neuronal deja a merced de lo emocional el efecto que los demás provocan en el cerebro y, a través de él, en la corporalidad y viceversa. En este contexto, Goleman, discierne las claves neurológicas de las relaciones humanas y explica que estamos “dispuestos para conectar” con los demás y que las relaciones interpersonales tienen un impacto muy profundo en nuestras vidas.

Los seres humanos tenemos una predisposición natural hacia la empatía, la cooperación y el altruismo y por lo tanto necesitamos desarrollar la inteligencia social. El trato cotidiano con nuestros padres, parejas, jefes, amigos, e incluso con extraños, conforma nuestro cerebro y afecta a todas las células de nuestro cuerpo hasta el nivel de los genes. Todos estamos diseñados para ser sociables, participamos constantemente en una especie de "ballet neuronal" que nos conecta de cerebro a cerebro con las personas que nos rodean. Las relaciones interpersonales poseen un impacto biológico de largo alcance porque afectan a las hormonas que regulan tanto nuestro corazón como nuestro sistema inmunológico, de modo que las buenas relaciones interpersonales actúan como las vitaminas y las malas relaciones como el veneno (2007: 39)

Es decir que el proceso de interacciones humanas surgen inevitablemente las divergencias incompatibles, entenderlo implica ser empáticos, sentir lo que siente el otro, responder compasivamente a los problemas que aquejan al otro, los seres humanos tiene tendencias a sentir: ira, celos, egoísmo, envidia y a ser: duros, agresivos o violentos. Pero las tendencias más fuertes son: a sentir: bondad, compasión, cooperación, amor y cuidado a los demás, que es el verdadero sentido de educar, y de lo humano, permitir que cada individuo que se forme, pueda habilitar conscientemente la construccionalidad de su ser, desde la posibilidad de potenciar dicho ser en lo afectivo, hacia conductas y comportamientos que inciten a valorarse y valorar a los otros, desde el sentirse apreciados, capaces, queridos, respetados y apreciados.

De tal manera que, ayudar a conocer o relacionar el conocimiento, conlleva a comprender la implicación que tiene el funcionamiento del sistema nervioso, especialmente porque involucra la manera de relacionar los aprendizajes con éste, el cual es evidentemente emocional, si algo no entra en un relacionar de respeto, armonía, justicia, amor, el cerebro límbico no lo permitirá, o lo permitirá a medias, es decir que no seguirán al siguiente nivel de procesamiento del cerebro; la neocorteza, por lo cual no se procesara en el pensar, razonar, reflexionar, como consecuencia no hay aprendizaje del ser que se está formando.

Ello representa e involucra lo humano en su relacionar, de la manera como aprende, de la misma manera se produce o reproduce en el relacionar e interactuar, por lo cual educar desde el principio del amor como emoción y eje fundamental para el relacionar entre humanos permitirá valorar, conseguir el resto de comportamientos como: responsabilidad, autonomía, cooperación, legitimidad, armonía, autoestima, empatía, tan necesarios para conductas interculturales.

Lo que envuelve, que las dimensiones del ser y del hacer se van moldeando mutuamente, junto con el emocionar y, a cada momento, influyen en las acciones, los comportamientos y las conductas de los aprendices. Son

las emociones, las que moldean el operar de la inteligencia y abren y cierran los caminos para posibles consensos a ser establecidos en la vida cotidiana. Solamente, el amor amplía la visión en la aceptación de sí mismo y del otro, a partir de las condiciones en que se vive y expanden las posibilidades de un operar más inteligente. (Maturana, 1999)

En este ámbito de ideas, se evidencia que aprender, formarse y educarse es un fenómeno biológico, donde cada ser humano muestra que es una unidad dinámica entre su ser y su hacer, donde las emociones moldean el operar de la inteligencia; capacidad para resolver y suplir necesidades, por ello una adecuada comprensión de la naturaleza humana. Permitiendo ver y estar convencidos que como humanos solo tenemos el mundo que creamos con otros implica un acto o un principio que normalmente llamamos amor. Donde el fenómeno de la interculturalidad se presenta como dinámica recursiva del acoplamiento social humano de lo diverso (Maturana, 2003) Bajo la construccionabilidad de un educar bajo dicho fundamento biológico.

El cual evidencia que el género humano, fundamenta la estructuración de su ser y la forma de manifestar el mismo, a partir de los valores y principios aprendidos cultural y socialmente, producto de la personalidad que ha ido habilitando y desarrollando en los espacios de convivencia de dicho relacionar; cognitivo, psicológico, afectivo, experiencial, a partir del proceso de construcción que ha habido en él a través del tiempo como ser histórico social. De modo que éste evidencia, modo de vida, lenguaje, territorio, identidad, condiciones históricas que lo definen y caracterizan desde lo antropológico, sociológico, económico, político, cultural e ideológico entre otros; planteando formas, maneras de ver y vivir en el mundo desde la especificidad – diversidad que lo construyó y lo caracteriza.

Teniendo en cuenta que no basta con querer construir un ser crítico, que se apropie del conocimiento, su identidad, o que aborde categorías, nociones, conceptos, análisis de su realidad, si se deja fuera el fundamento construccionable de su visión humana. Que conlleve a construir, el ser del educando, sus emociones y razonamientos en perspectiva de comportamientos y conductas, en la plena consciencia, estima, aceptación de sí mismo y de los otros en su relacionar e interactuar. Como consecuencia, el proceso educativo es llamado a realizar, un continuo reflexionar de la construccionabilidad que opera, dinamiza y configura al ser que aprende; niños, niñas, adolescentes, adultos, sus vivencias, prácticas, debido que todo individuo en dicho relacionar educativo, explícito o implícito, va construyendo mente y corazón (sentir y pensar), en concordancia con las bases, fundamentos que hicieron y hacen posible ese construir.

Recorrido metodológico.

La investigación se orienta en la perspectiva epistémica cualitativa, se inscribe en el enfoque fenomenológico y la hermenéutica interpretativa, se desarrolló desde el rastreo y análisis documental. Para ello se valió del método hermenéutico a fin de obtener una mayor comprensión de la interculturalidad, en su esencia y contenido, a modo de ser, examinado, interpretado, lo que involucró un periodo de tiempo donde se reflexionó sobre los autores que sustentaron el estudio, el diseño de la investigación se centró en la investigación documental, cuyo objeto de estudio fueron documentos bibliográficos y electrónicos en torno a la temática.

Asimismo el método de recogida de los datos sustancialmente fue a través de fuentes de internet, páginas web y buscadores (goglee). La técnica de recolección de datos aplicada fue la revisión documental y el instrumento diseñado una matriz de registro documental. Asimismo, el método de análisis aplicado a las distintas fuentes se sustentó en el análisis de contenido. La vía epistemológica escogida, se sustenta en los postulados de la complejidad y la dialéctica

Conclusiones

La naturaleza biológica de todo ser humano es la misma, la célula primigenia que dio origen al primero, igualmente produjo el resto, en ella está contenida lo específico y diverso de lo humano, por lo cual lo intercultural solo puede darse en el entendimiento de dicha naturaleza, lo que implica cambio de su manera de comprenderse, permitir la construccionabilidad en el ser de cada individuo desde lo humano. Ello significa, ver lo humano desde su esencia, indicando dos vertientes o dimensiones integralmente complementadas en su ser: Lo humano como ser histórico social: tiempo – espacio, sistema social: como tal se aviene con experiencias, puntos de vista, concepción de mundo, normas, espacialidad entre otros.

Y Lo humano como: ser biológico: constitutivo de su ser con lo que se nace como organismo, potencialidades, habilidades, Sistema biológico: su naturaleza, cuerpo biológico (cerebro), emoción (amor). Expresión de la valoración del ser humano con su realidad circundante, de manera que su propia dinámica implica tratamiento complejo e interdisciplinar y de totalidad, puesto que su contenido, manifiesta una gran complejidad, contiene en su constructo no solo lo social, cultural o la manifestación de la sociedad y cultura, como esencia del ser manifestado en el hacer que fue construyendo en su devenir socio histórico.

En este sentido la interculturalidad y su construccionalidad es compleja y multidimensional, contiene al ser humano como ser biológico y ser social, diverso y específico al mismo tiempo. Presentándose en forma de culturas que contienen en su interior grupos humanos con diferentes modos de vida, cosmogonía, cosmovisión, formas de actuar, pensar, sentir, hacer. Consustanciado con valores, y manifestaciones intrínsecas al vivir humano, en ámbitos y contextos propios y diversos, dinamizado a partir de las relaciones de convivencia o no, en los espacios donde se relaciona psicológica, afectiva, experiencial y cognitivamente.

Trascender en la praxis humana, el entendimiento, de que ésta comporta intrínsecamente el establecimiento de interacción en convivencia de la diversidad cultural, social del género humano, implicaría principios de comportamientos y actuación como la solidaridad, cooperación, respeto, legitimidad, valores que evidentemente, no se pueden conseguir con simple relacionar o interrelacionar de diálogos entre personas con diferentes modos de vida, orígenes societarios y cosmogónicos.

Referencias Bibliográficas

Acevedo, S (2008) Los Fundamentos Teóricos y Filosóficos de la Interculturalidad. Asociación centro Civitas. Ciudad de Guatemala C.A. Guatemala

Acuña, Z y Planas, R (2005) Interculturalidad en los Procesos de Planeamiento Concertado. Lima. Perú.

Aguado, T (2003) Pedagogía Intercultural. Mc Graw – Hill/interamericana de España, S.A.U

Héller, A (1995) Una revisión a la Teoría de las Necesidades. Editorial Paidós, Barcelona

Albert, M (2000) La investigación Educativa Claves Teóricas McGraw Hill

Álvarez, J (2013). Un Dialogo: Educación Popular e Interculturalidad Experiencias, Desafíos y Prospectiva. México

Alvillar, E (Abril, 2015) Estrategias Construccionales Para el Aprendizaje de la Geografía desde la interculturalidad. Tesis Doctoral para optar al grado de Doctora en Ciencias Humanas, No publicado, Universidad del

Zulia. Maracaibo Venezuela.

Aquist, A (1980) La Teoría del Paradigma de Kuhn, Un Intento de Aplicación en Geografía Humana, Universidad de los Andes. Mérida Venezuela

Araque, F (2008) Construcción de identidades en Familillas de la Parroquia Santa Lucía. Tesis doctoral para optar al título de doctora en ciencias humanas. Trabajo no publicado. La Universidad del Zulia. Maracaibo Zulia Venezuela

Arzolay, C (1980) El Espacio Geográfico y la Enseñanza de la Geografía en Venezuela. Ediciones centro de investigaciones geodidácticas de Venezuela. No 1. Caracas

Barboa, M (2006) La Interculturalidad: Aspecto Indispensable para unas Adecuadas Relaciones Entre Distintas Culturas. El caso entre “Yoris y Yoremes” del centro ceremonial de san Jerónimo de Mochicachui, El fuerte, Sinaloa, México. Revista Ra Ximhai. Vol.2. Enero – Abril. Pp.45 – 71.

Báez, F (2008) El Saqueo Cultural de América Latina. De la conquista a la globalización. RandomHouseMondadori, S.A de C.V. México, D.F

Barrera, M (2005) Comunicación y Antropología. Ediciones Quiron, S.A. Caracas Venezuela

Barros, I (2011) Memoria, Resistencia Wayuu. Universidad Externado. Colombia.

Beauport E de, con Díaz A, (2008) Las Tres Caras de la Mente, Ed. Galac Venezuela

Croes, G (1998) Proyecto de Relanzamiento del Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. Dirección de asuntos indígenas .ministerio de educación. Colombia

Coles, R (1998) La Inteligencia Moral del Niño y del Adolescente. Barcelona: Kairós, S.A. de Paul Claval. Revista Economía, sociedad, y Territorio, Vol. II, No, 7, Enero _ junio. El colegio Mexiquense, A.C. México

Drapeu, C (1997) Aprendizaje Total. Ediciones Robinbook.SL.Bracelona, España

Escobar, A (2007) La Invención del Tercer Mundo Construcción y Deconstrucción del Desarrollo. Fundación editorial el perro y la rana. Caracas Venezuela. 1era edición.

Elorrieta, U (1994) La Geografía Fundamento Epistemológico y Aplicación Didáctica. Revista Lurralde:inv.espc. No 17, p. 153 - 191

Fernández, J y Sedano, A (1998) Ejes del Debate y Propuesta de Acción para una Pedagogía Intercultural Revista Iberoamericana de educación No 17 Mayo – Junio Madrid - España

Fornet, R (2000). Interculturalidad y Globalización. Ikoverlag. San José Costa Rica.

Fornet, R (2006). Reseña de Interculturalidad y Filosofía en América Latina. Anuario de historia de la Iglesia, año/Vol..XV. Universidad de Navarra. Pamplona, España.pp.510-511

Fornet, R (2007) La filosofía Interculturalidad desde una perspectiva latinoamericana. Revista solar, No 3, lima; pp23-40

Fornet, R (2009) Interculturalidad en el Proceso de Subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet. Consorcio intercultural. México.

Fundación Promigas (2010) Educación Propia: Una Experiencia de Construcción Colectiva con Comunidades Wayuu. Editorial Fundación Promigas. Barranquilla Colombia

García, N (2003) Identidad/Alteridad. Diversidad Sociocultural. La escuela como Espacio de Relaciones Interculturales, conflicto y negociación LASyC. Facultad de Ciencias. Universidad del Zulia

George Pierre (1974) Sociología y Geografía. Ediciones península. Barcelona

Goleman, D (2007) La Inteligencia Emocional Ediciones B. S.A México
DF Gómez, E (1984) Historia Fundamental del Zulia. Tomo I. Maracaibo Zulia. Edición Juan Baissari.

Larger, J (2000) El Poder del Aprendizaje Consciente, primera edición, Editorial Gedisa Barcelona España..

Lozano, R. (2005) Interculturalidad: Desafío y Proceso en Construcción. Manual de capacitación. Sinco Editores. Lima, Perú.

Ludwig, H (2008) El Por-venir Bioético y Biopolítico. Editorial San Pablo. Caracas Venezuela.

Maldonado, K (2006) Aproximación a un Marco Conceptual y Teórico de la Interculturalidad de los Negocios Internacionales. Editorial universidad del Rosario, Bogotá

Maturana, H. y Francisco V (1984) El árbol del Conocimiento. Editorial universitaria. S.A. Santiago Chile

Maturana, H. y Francisco V (1994) De máquinas a Seres Vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Editorial universitaria. S.A. Santiago Chile

Maturana, H (1996) El sentido de lo Humano. Dolmen Ediciones. S.A. Santiago Chile

Maturana, H. e Nisis, S. (1997). Formación Humana y Capacitación. Santiago Dolmen Ediciones

Maturana, H (1999) Transformación en la Convivencia. Dolmen Ediciones. S.A. Santiago Chile

Maturana, H (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Dolmen Ediciones. S.A. Santiago Chile

Maturana, H (2003). Los Orígenes de la Biología del Ser al Hacer comunicaciones noreste Ltda. Santiago Chile

Morín, E (1995) Introducción al Pensamiento Complejo. Barcelona. Editorial Gedisa.

Morín, E (2000) Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Caracas: coedición UCV.IESALC/UNESCO

Prodes, (2005). Interculturalidad en los Procesos de Planeamiento

Concertado. Lima. Perú

Proyecto Atlántida. (2003) Interculturalidad y Educación: Un nuevo Reto para la Sociedad Democrática. Madrid

Servicios en comunicación Intercultural - Servindi (2005)
Interculturalidad: Desafío y Proceso en Construcción. Manual de Capacitación. Servindi Lima Perú

Servindi (2005) Interculturalidad: Desafío y Proceso en Construcción. Manual de Capacitación. Sinco Editores. Dinamarca

Unesco (2006) Directrices de la Unesco Sobre la Educación Intercultural. París

Vargas, A. I. y Sanoja o, M. (2013) Historia, Identidad y Poder. Caracas Venezuela. Editorial Galac

Walsh, C (2005) La Interculturalidad en la Educación. Guiliana Panduro Junco. Lima, Perú.

Walsh, C (2008) Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político – epistémicas de refundar el Estado. Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador. En revista Tabula Rasa. No 9; 131 – 152, Julio – Diciembre Bogotá – Colombia

Zarur, A (2012) Interculturalidad, Inmigración y Ciudadanía, extraído 27 de enero de 2014 desde www.cep.al.org/.../programa_final_inter.org.

El arte como estrategia educativa: un análisis documental en torno a los desafíos de la educación actual

Yeny AVILA*, Gabriela RUIZ **, Blanca LEE ***

Universidad Autónoma de Chihuahua, México
yavila@uach.mx, gruizg@uach.mx, blee@uach.mx

Resumen

Objetivo: realizar un análisis de la situación y los retos actuales de la educación superior acorde con la socioformación y de acuerdo con la sociedad del conocimiento para tener las bases del diseño de propuestas educativas donde intervenga la práctica artística. **Método:** se realizó un análisis documental apoyado por cinco categorías de análisis relacionadas con el panorama actual de la educación. **Resultados:** la educación actual apunta hacia nuevas formas de enseñanza que impulsan principalmente el desarrollo humano; el enfoque socioformativo se relaciona con las necesidades de la sociedad del conocimiento; y el arte representa formas ilimitadas de intervención educativa para modificar el tejido social. **Conclusiones:** se tienen las bases para proponer desde la socioformación estrategias que permitan incorporar las prácticas artísticas a los programas educativos.

Palabras clave: Arte y educación; diversidad; socioformación; sociedad del conocimiento.

*Profesor de Tiempo Completo ATC (Danza) Universidad Autónoma de Chihuahua, Maestría en Artes. **Licenciada en Danza (Facultad de Artes), Docente-investigador (Facultad de Artes / danza): Universidad Autónoma de Chihuahua, Especialización en tendencias contemporáneas de la danza (Artes del Movimiento), Maestría en Artes (Facultad de Artes, Doctora Educación Superior (Ciencias Sociales), *** Licenciada en Psicología (LICENCIATURA), Docente (Académico) Universidad Autónoma de Chihuahua, Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (EDUCACIÓN).

Art as van educational strategy: a documentary analysis around the challenges of education today

Abstract

Objective: to carry out an analysis of the current situation and challenges of higher education in accordance with socioformation and in accordance with the knowledge society in order to have the basis for the design of educational proposals where artistic practice intervenes. Method: a documentary analysis was carried out supported by five analysis categories related to the current panorama of education. Results: current education points to new forms of teaching that mainly promote human development; the socioformative approach is related to the needs of the knowledge society; and art represents unlimited forms of educational intervention to modify the social fabric. Conclusions: there is a basis for proposing strategies that allow incorporating artistic practices into educational programs from the socioformation.

Keywords: Art and education; diversity; socioformation; knowledge society.

Introducción

Bajo la mirada global de la educación, cada día se tienen más exigencias y distintos puntos de vista de hacia dónde y cómo deben ser encaminados los programas educativos. González, Guarnizo, Ortega, & García (2017) plantean que la realidad educativa apunta hacia una reestructuración y rompimiento de los modelos tradicionales para abrir paso a una educación humanista que permita al estudiantado ser capaz de expresar y plantear sus propias experiencias y preguntas.

Estas grandes aspiraciones provocadas por la sociedad del conocimiento, han inferido con firmeza en la pesquisa de reformas curriculares en busca de soluciones para hacer frente a las nuevas realidades educativas (Matarranz & Pérez, 2006), algunas propuestas que contemplen impulsar los valores como honestidad y equidad para equidad para lograr procesos formativos que realmente ayuden a construir escenarios más solidarios dentro de un marco inclusivo (Caliskan, Kuzu & Kuzu, 2017).

Esta visión educativa dentro de un ambiente de convivencia sana y respeto a la diversidad, demanda continuos esfuerzos de innovación pedagógica y disposición dialógica para materializar los propósitos (Carrillo et al, 2018) y conseguir que todo el alumnado reciba una formación de calidad

independientemente de la condición cognitiva, sociocultural o física que tengan (Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez, & Guzmán, 2017). Es el punto de partida para reconocer el potencial de cada estudiante y apoyar sus fortalezas.

Por ello, es importante que los modelos educativos sean reformados de acuerdo a la sociedad del conocimiento para lograr un cambio efectivo en los programas, lo cual según Padierna (2016), se fundamenta en integrar los conocimientos de todos los involucrados en el proceso educativo para producir nuevos pensamientos que conduzcan a la resolución de problemas reales del contexto. Algo que seguramente desde la perspectiva universitaria es favorable para la formación de ciudadanos competentes y responsables ante la sociedad.

Al respecto, el sistema de educación superior debe pensar en una nueva forma de gestar el conocimiento a partir de proyectos que logren identificar y brindar soluciones coherentes a los problemas que emergen de la sociedad actual, una manera de operar que abra paso a la transformación de los procesos institucionales e investigativos para lograr impactar positivamente en la sociedad (Rico, 2016). Es necesario reconocer al estudiante como un ser capaz de ser reflexivo ante los procesos de aprendizaje para continuar desarrollándolos a lo largo de la vida.

Esta necesidad de impulsar nuevos cambios en el contexto educativo provoca un sentido de orientación hacia la socioformación, un enfoque que corresponde con la actual sociedad del conocimiento y que según Niño y Tobón (2017), es el enfoque indicado para perfeccionar de manera permanente el aprendizaje, puesto que impulsa el trabajo colaborativo y provoca acciones con visión al futuro que son de gran relevancia para consolidar pensamientos centrados en la integridad estudiantil y el logro de productos de mayor calidad.

De hecho, tomando en cuenta que la educación constituye la base para lograr una sociedad más justa, de acuerdo con los Objetivos del Desarrollo Sostenible las universidades a nivel internacional han recurrido a modelos inclusivos para brindar mejor calidad de vida a las personas y permitirles una educación basada en oportunidades iguales y equitativas además de promover ciudades resilientes y sostenibles (UNESCO, s/f).

En este punto, el campo de las artes es considerado una valiosa herramienta para sensibilizar a la humanidad, cumple un papel extraordinario en el desarrollo del talento humano y las sociedades (Pérez-Avilés & Rizzo-González, 2015). No obstante, a pesar de ser un camino ideal para actuar de manera transversal en los programas educativos de cualquier área de estudios,

carece de seriedad y creatividad pedagógica para dar lugar a una forma artística verdadera (Viramontes, 2017).

Aunque lograr esta consumación puede ser complicada y las dificultades no pueden preverse, es probable que los programas educativos aunados a las artes sean una prueba irrefutable de que la universidad y sus programas educan con valores, principios, compromiso y justicia, de manera que contribuya a formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible (Aznar & Barrón, 2017). Por eso es importante y necesario reflexionar acerca de la actualidad educativa y cómo utilizar el arte para desarrollar la sensibilidad cultural y social en los individuos.

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio tuvo como propósito comprender el panorama actual de la educación superior para fomentar desde la socioformación estrategias que contribuyan a consolidar la práctica de las artes como parte fundamental de una formación centrada en el estudiantado y de acuerdo a la sociedad del conocimiento.

1. Metodología.

1.1. Tipo de Estudio.

El presente estudio se desarrolló de acuerdo a los lineamientos del análisis documental, un estudio cualitativo que según Hernández-Ayala & Tobón-Tobón (2016) ayuda a interpretar, sintetizar y estructurar la información recabada para convertirla en un texto más sencillo y de más fácil acceso. Incluso, permite mediante la reflexión construir nuevos conocimientos (González, 2018). En otras palabras, como mencionan Pichardo, Hurtado, García & Hernández, 2017, consiste en seleccionar, organizar y analizar determinados textos escritos para lograr dar respuesta a las preguntas planteadas. En este caso, se analizaron documentos entorno a la realidad educativa actual y el papel que desempeña el arte en el desarrollo de las personas.

1.2. Categorías de Análisis.

Las categorías seleccionadas para llevar a cabo el estudio fueron: diversidad en la educación; sociedad del conocimiento; enfoque socioformativo; importancia del arte en la educación; y estrategias para abordar los procesos de enseñanza a través del arte (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Preguntas o componentes
1) Diversidad en la educación	¿Qué postura asume la educación ante la atención a la diversidad?
2) Sociedad del conocimiento	¿Hacia dónde apunta la educación actual?
3) Enfoque socioformativo	¿Qué aporta la socioformación a la educación?
4) Importancia del arte en la educación superior	¿Qué papel desempeña el arte en la educación?
5) Estrategias para abordar los procesos de enseñanza a través del arte.	¿Qué herramientas metodológicas se pueden utilizar para la enseñanza del arte en la educación?

Fuente: Adaptado de “Manual de Investigación de CIFE”, por S. Tobón, 2017, CIFE, p. 8.

2.3. Criterios de Selección de los documentos.

- Se inició la investigación con la búsqueda y selección de documentos en torno al tema expuesto, para ello se siguieron estos criterios:
- Se buscaron y seleccionaron únicamente artículos de revistas indexadas que estuvieran dentro del período 2015-2019 preferiblemente; todos referentes a las categorías establecidas.
- Se utilizaron como principales bases de datos: Google Académico, Dialnet, Redalyc y Scopus; todas, procedentes de universidades o centros de investigación.
- Se emplearon las siguientes palabras esenciales: “educación superior”, “sociedad del conocimiento”, “diversidad”, “inclusión educativa”, “socioformación”, “educación humanista” y “arte en la educación”, en conjunto con varias palabras complementarias como: “ética educativa”, “perfil docente”, “desafíos de la educación”, “interculturalidad” y “valores”.

3. Resultados.

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de la revisión documental generada a partir de las categorías establecidas para indagar sobre la situación actual de la educación superior y la actividad artística como complemento educativo.

3.1. Diversidad en la educación ¿Qué postura asume la educación ante la atención a la diversidad?

El tema de la diversidad humana está planteado en la cotidianeidad como una sociedad compuesta por personas con características diferentes. Esta diversidad, constituye el respeto y tolerancia para favorecer la construcción de una sociedad más sensible ante la desigualdad, y con tendencia a incorporar una forma renovada de enfrentar la educación actual (Domínguez, López, Pino, & Vázquez, 2015). Una educación, que refiere la interculturalidad como una construcción de relaciones imparciales entre las personas y que promueve la equidad e igualdad como estrategia para evitar el sesgo de género que tradicionalmente incidía en el acceso y participación en ocupaciones específicas (UNESCO, 2016).

De la misma manera, la interculturalidad ha contribuido a la integración y aportación entre culturas evitando los prejuicios y el racismo, una posibilidad para favorecer la convivencia y el respeto a la diversidad (Domínguez, Gutiérrez-Barroso, & Gómez-Galdona, 2017). En el contexto educativo, ha llevado a la adecuación de currículos en cuanto a los contenidos, objetivos, metodologías y procesos de evaluación para ofrecer una educación de mayor calidad que atiende la diversidad de la población estudiantil y responde a las necesidades e interés de cada uno y del grupo en general (Veloquio, 2016).

La experiencia multicultural en la educación, incluye entre otros aspectos la práctica, adaptación, aceptación e intercambio de las distintas culturas. Si bien en cada cultura existen diversidades propias y características recurrentes en cada individuo, se pueden configurar nuevos comportamientos que permitan un desarrollo basado en la comprensión y el diálogo en beneficio de la diversidad, pero ¿qué sucede cuando el tratamiento hacia la atención a diversidad es insuficiente? Diversos autores coinciden en que aún carece de atención real y efectiva, pues consideran que los contenidos del currículo y de las materias no son del todo congruentes y que con frecuencia el cuerpo docente no cuentan con las competencias funcionales necesarias para atender la diversidad, es decir saber combinar la formación académica con el trabajo adaptado a las necesidades concretas de cada estudiante (Carrillo et al, 2018;

Cernadas, Lorenzo, & Santos, 2019; Domínguez & Vázquez, 2015; Durán & Climent, 2017; Paz, 2018; Temesio, 2016).

3.2. Sociedad del conocimiento ¿Hacia dónde apunta la educación actual?

Lograr una transformación en base a las necesidades multidimensionales de la sociedad dentro de un concepto de equidad y armonía (Villafuerte, Benítez, & Franco, 2018), forma parte de los objetivos de un sistema educativo que intenta construir un aprendizaje social y cultural de acuerdo a la sociedad del conocimiento, lo que provoca nuevas formas de cooperación que vinculan el saber con la aplicación del conocimiento, reconociendo además la importancia que tiene generar conocimientos reales y apropiados para resolver problemas en una sociedad cambiante (Ramírez, 2015).

La educación demanda procesos formativos que impulsen el desarrollo humano como prioridad (Caliskan, Kuzu, & Kuzu, 2017), sin embargo el mayor problema que enfrenta, precisamente radica en la práctica de procesos formativos tradicionales que subyacen en tendencias teóricas no actualizadas que ya no favorecen el desarrollo del alumnado y contraponen la naturaleza de la sociedad del conocimiento (De León, 2013). En este sentido, conviene pensar que la educación apunta hacia un proceso formativo que, como base imprescindible, utiliza competencias transversales para incidir directamente en la preparación del estudiantado y responder al desarrollo disciplinar específico (Gros, 2015).

3.3. Enfoques socioformativo ¿Qué aporta la socioformación a la educación?

Las evidencias muestran, que el enfoque socioformativo es una propuesta latinoamericana que surge por las necesidades complejas de la sociedad del conocimiento y con la intención de transformar el sistema educativo desde los retos personales y considerando los problemas ambientales y del contexto (Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez, & Guzmán, 2017). Concisamente, la socioformación es un enfoque con carácter formativo que muestra el contenido de dos palabras: sociedad y formación, por lo que prácticamente es la acción ideal para dar forma a la sociedad (Prado, 2018).

Desde la perspectiva de Parra, Tobón y Loya (2015), la socioformación se basa en un pensamiento sistémico-complejo que ayuda al desarrollo de competencias sin fragmentar el conocimiento mediante acciones estructuradas que buscan aportar una formación integral basada en la resolución de problemas identificados o establecidos, así como desarrollar y potenciar las habilidades de todo el alumnado (Herrera & Tobón, 2017). Eso sí, el personal

docente tiene la ardua tarea de ajustar y adecuar sus competencias personales y profesionales para poder conseguir un cambio que contribuya a la formación de estudiantes creativos y emprendedores (Magdaleno, González, & Dino, 2018).

3.4. Importancia del arte en la educación superior ¿Qué papel desempeña el arte en la educación?

En este contexto de desarrollo de conciencia y pensamiento, las artes pueden funcionar como herramientas sensibilizadoras, brindan la oportunidad de transformar o inferir en la ideología social a través de propuestas artísticas innovadoras que representen la realidad, invitando a entender e interpretar el mundo desde diferentes perspectivas, además de intervenir en la construcción de nuevos discursos.

Asimismo, el arte puede transmitir información desplegada de cualquier grupo o sociedad, compartir las diversas percepciones que se tienen sobre los valores, costumbres, sentimientos, políticas y tradiciones. Son ilimitadas las posibilidades que ofrece el arte como recurso para la educación, es una vía de expresión y diálogo que actúa como un lenguaje universal que incluso puede tener un importante cometido pedagógico para la expansión del conocimiento (Revilla, Llevot, Molet, Astudillo, & Mauri, 2015).

Además, el arte representa libertad, es generador de experiencias y realidades que enriquecen y mejoran a la sociedad. Por tanto, se puede identificar el arte como una ventana hacia la multiplicidad cultural que al mismo tiempo funciona como medio para la modificación social. Que en palabras de Pérez-Avilés & Rizzo-González (2015) es sin duda una valiosa herramienta creativa para sensibilizar a la humanidad y las sociedades.

3.5. Estrategias para abordar los procesos de enseñanza a través del arte ¿Qué herramientas metodológicas se pueden utilizar para la enseñanza del arte en la educación superior?

Resaltando que el arte facilita el desarrollo de la creatividad y la expresión de las personas, desde García (2012) se mencionan algunas de las estrategias más interesantes que este autor plantea para involucrar el arte en los procesos de enseñanza, que sin importar el nivel educativo pueden ser de gran utilidad:

- Rutas didácticas o visuales, las cuáles se basan en la simulación de diversos itinerarios con afinidad de algún tema o contenido de

determinada materia; pueden ser viajes, recorridos, visitas o cualquier otra acción desprendida de la creatividad de cada docente o del mismo estudiante.

- Trabajo por proyecto, donde se establecen una serie de criterios como: el hilo conductor para enlazar cada clase de manera que continúe el ritmo de la misma, que sea un tema de interés colectivo, utilizar diálogos desplegados de diferentes textos y representarlos, narrar historias mediante la expresión corporal o dibujando imágenes.
- Asistencia a eventos, que refuerza las materias del currículo establecido a través de visita a museos, teatros u otros lugares donde se lleven a cabo actividades culturales y artísticas.
- Práctica grupal, que se refiere a implementar espacios donde el alumnado se pueda desenvolver ya sea como músicos en un grupo musical, bailarines en grupos de danza, pintores o bien actores en alguna obra destinada para determinado evento, y por supuesto uno de los objetivos es la motivación y apoyo familiar.
- Programa narrativo, donde se pretende desarrollar la destreza y el gusto por la lectura además de compartir la experiencia en otros contextos como centros comunitarios u otros.

Otros autores como Jiménez, Hernández, Liranzo, & Pacheco-Salazar (2016) afirman que la música y las artes plásticas son una herramienta poderosa para abordar las diferentes materias curriculares, la música incide en el desarrollo de habilidades psicomotoras, afectivas y cognoscitivas al igual que la danza, y las artes plásticas hacen posible un aprendizaje significativo a través de acciones como observar, crear y manipular objetos.

Desde otra mirada, Cárdenas, Barriga, & Lizama (2017), aseguran que las artes como estrategia didáctica además de mejorar el aspecto cognitivo y motor de las personas, desarrolla las habilidades socio-comunicativas. En este caso el arte como aprendizaje transversal se convierte en una experiencia que no sólo apoya los conocimientos curriculares, sino que logra transformar el entorno, la familia y la sociedad. No obstante, estos autores consideran que es todo un desafío la implementación curricular en artes, porque demanda una mayor preparación y valoración por parte de toda la comunidad educativa involucrada, sugieren aumentar las redes de colaboración con otras instituciones para garantizar la puesta en marcha de este tipo de proyectos artísticos.

4. Conclusiones.

A partir del análisis realizado, una primera conclusión es que el tema de la diversidad es un tema cotidiano que ha venido acompañado por un compromiso social cada vez más fuerte, pero que aún carece de atención real en el ámbito educativo a pesar de los esfuerzos por reformar sus modelos en busca de un sistema inclusivo que favorezca la convivencia, el respeto y la honestidad (Domínguez, Gutiérrez-Barroso, & Gómez-Galdona, 2017), y que promueva la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2016). Por ello, bien podría considerarse que hoy en día, las prácticas educativas se aferran a modelos convencionales de enseñanza que obstaculizan el aprendizaje requerido para enfrentar la sociedad actual.

Asimismo, se ha podido observar con claridad que dos de los mayores aspectos que frenan la atención a la diversidad son: la formación académica del cuerpo docente y la postura de las instituciones ante estos procesos de reforma. Lo primero, se refiere a la actitud que toma el personal docente ante las diferencias del alumnado y las dudas que suscitan acerca de cómo atender la diversidad y responder a las necesidades e intereses de cada uno (Veloquio, 2016) sin descuidar la formación académica. No es menos cierto que la carencia de competencias funcionales para atender la diversidad es un factor en el que aún hay que mejorar; se puede decidir si continuar apreciando la diversidad como un obstáculo, o bien comenzar a adoptar una postura de compromiso dentro de un panorama educativo donde la coexistencia de la diversidad en las escuelas es inevitable.

Lo segundo, acentúa el hecho de que la institución debe concebir la educación como un espacio donde se desarrollen en colaboración proyectos para resolver problemas del contexto (Tobón, González, Nambo, & Vázquez, 2015), y se trasladen a la realidad políticas educativas que contemplen acciones y programas de acuerdo a las necesidades reales de los integrantes y no, lo que a priori establece la escuela o las personas al mando. Un espacio donde se genere una transformación y se construyan poco a poco las condiciones necesarias para convertir la institución verdaderamente en incluyente.

Desde esta visión, una segunda conclusión es que la educación actual apunta hacia nuevas formas de enseñanza que impulsan principalmente el desarrollo humano (De León, 2013), lo que implica desde el punto de vista de Salazar-Gómez y Tobón (2018), vencer los obstáculos relacionados con los currículos y programas no actualizados para fomentar procesos de reforma educativa que realmente estén basados en las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado y acordes a la sociedad del conocimiento.

Desafortunadamente, las competencias formativas del personal docente para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento no están cubiertas del todo, por lo que es una necesidad permitir que las escuelas formadoras de docentes actúen y aprueben una reestructuración de los modelos educativos para que estén a la par de las necesidades del contexto (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2016).

Una tercera conclusión, es que de manera inequívoca el enfoque socioformativo es la propuesta que empata de mejor forma con las necesidades de la sociedad del conocimiento. La práctica socioformativa busca una formación integral basada en la resolución de problemas y en potenciar las habilidades de cada estudiante (Herrera & Tobón, 2017), además de crear una base sólida y estructurada en la solidaridad, responsabilidad y el impulso de los valores universales para la construcción de un mejor mundo.

En este sentido se puede decir que el conocimiento requiere de una importante mutación, donde se globalice a la sociedad como una comunidad humana regulada por valores éticos y sociales con base en una educación comprometida y capaz de evolucionar a través de procesos creativos e innovadores (De la Fuente, Vera, & Cardelle-Elawar, 2012), que además permitan enriquecer la vida de las personas mediante la comprensión, el respeto, la bondad y la tolerancia.

Se observa desde una perspectiva crítica y reflexiva, la posibilidad de enfrentar los nuevos desafíos de la sociedad del conocimiento a través de la promoción de un aprendizaje basado en la realidad social y educativa (Rico, 2016) como una responsabilidad implícita para ser conscientes del compromiso que implican los actos y toma de decisiones. Ser reflexivos de la realidad y de cómo se pueden tomar decisiones a favor de la humanidad.

En cuarto lugar, puede concluirse que el arte representa formas ilimitadas de intervención educativa para modificar el tejido social. Es una herramienta valiosa para sensibilizar a la humanidad (Revilla et al, 2015; Pérez-Avilés & Rizzo-González, 2015), que además brinda la oportunidad de transformar la ideología social a través de propuestas artísticas innovadoras que invitan a entender e interpretar el mundo desde diferentes perspectivas para intervenir en la construcción de nuevos discursos.

Las expresiones artísticas, cumplen diversas funciones creativas que ayudan a preservar los fenómenos sociales, testimonios y realidades que ayudan a generar consciencia y cambios sociales (Aponte, 2016). Queda claro que a través del arte se promueve el descubrimiento, la interpretación, el

reconocimiento estético y las tradiciones, lo que muestra sólo algunos de los aportes que se deben analizar para darle a la educación un valor único.

Se pudo constatar como quinta conclusión, que mediante los diversos lenguajes artísticos es posible desarrollar el potencial de cada persona, las capacidades de lenguaje auditivo y corporal, la expresión, la creatividad, las relaciones de interacción y fomentar la reflexión. Todo ello es posible con el uso de estrategias innovadoras, como las propuestas por Cárdenas, Barriga, & Lizama (2017); García (2012); Jiménez, Hernández, Liranzo, & Pacheco-Salazar (2016), que exponen con seguridad las ventajas del trabajo por proyecto, las rutas didácticas o visuales, la asistencia a eventos, la práctica grupal, el programa narrativo, las habilidades psicomotoras, afectivas y cognoscitivas, y algunas otras herramientas metodológicas que despliegan las habilidades socio-comunicativas. Esto no quiere decir, que sean las únicas estrategias factibles de abordar la enseñanza a través del arte, sino que refleja una oportunidad para que la población docente construya sus propias acciones socioformativas y utilice creativamente el arte en beneficio de la formación de sus estudiantes.

Parece ser, que la clave es la creatividad; en un mundo que está comprometido con las acciones humanas podría considerarse como la más importante aportación para mejorar la calidad de vida de las personas y su entorno, aunque no basta con la aparición de novedosas ideas, sino en construirlas acordes con la sociedad del conocimiento. Una creatividad que debe alimentarse de oportunidades y motivaciones para no sofocar la educación con posibilidades sin sentido, sino que vaya encaminada a incitar la creatividad con la finalidad de usar la mente de manera original y en busca de una gran variedad de resultados positivos.

Finalmente, se tiene un mayor acercamiento al problema y se logran conocer diversas estrategias y posibilidades que pueden funcionar para mejorar los procesos educativos en la actualidad. Esta libertad que trae consigo el arte, permitirá ser capaces de aceptar y manejar sentimientos basados en valores permanentes que conlleven a una educación menos complicada, que sin duda forman parte de una sociedad consciente de la esencia humana. No obstante, se reconoce que este estudio denota un problema mucho más amplio, la atención a la diversidad como parte de un constructo que forma parte de la inclusión educativa, lo que requiere de futuras investigaciones que den cuenta a la vez, de aquellos factores que promueven o limitan la atención a la diversidad.

Referencias Bibliográficas

Aponte, M. C. (2016). Función social del arte. Aporte de la obra de la artista Doris Salcedo al proceso de justicia transicional en Colombia. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 85-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357005.pdf>

Aznar, P. & Barrón, Á. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 25-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2912553>

Caliskan, N., Kuzu, O., & Kuzu, Y. (2017). The Development of a Behavior Patterns Rating Scale for Preservice Teachers. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 130-142. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/64405>

Carrillo, S. M., Forgiony, J. O., Rivera, D. A., Bonilla, N. J., Montanez, M. L., & Alarcón, M. F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacio*, 39(17), 15-32. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391715.html>

Cárdenas, R., Barriga, A., & Lizama, J. (2017). La expresión artística como estrategia didáctica para el desarrollo de la afectividad y la autoestima en una persona con Discapacidad Intelectual y Síndrome Alcohólico Fetal (SAF). *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 205-222. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513554414013.pdf>

Cernadas, F., Lorenzo, M., & Santos, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/348879>

De León C. I. (2013). Gestión del conocimiento, formación docente de Educación Superior y Desarrollo de Estilos de Enseñanza: interacciones e interrelaciones. *Revista de Investigación*, 37(79), 167-192. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140394009>

De la Fuente, J., Vera, M. M., & Cardelle-Elawar, M. (2012). Aportaciones de la psicología de la innovación y del emprendimiento a la educación, en la sociedad del conocimiento. *Electronic Journal of Research in*

Educational Psychology, 10(3), 941-966. DOI: <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1544>

Domínguez, J., López, A., Pino, M., & Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educación*, 28(2), 31-50. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37443385003.pdf>

Domínguez, Y. M., Gutiérrez-Barroso, J., & Gómez-Galdona, N. (2017). Equidad, Género y diversidad en educación. *European Scientific Journal*, 13(7), 300-319. DOI: <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n7p300>

Domínguez J. & Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 139-152. Recuperado de: <https://n9.cl/w8ip>

Durán, D. & Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>

García, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación?, el arte como estrategia para una educación inclusive. *Arte y sociedad*, 1, 1-12. Recuperado de: <http://asri.eumed.net/1/cgm.html>

González, M. M., Guarnizo, J. B., Ortega, W. E., & García, V. M. (2017). Arte y Educación. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 1(5), 1011-1022. DOI: <https://doi.org/10.26820/recimundo/1.5.2017.1011-1022>

González, V. (2018). Análisis documental de la investigación en enseñanza multigrado, (Tesis de maestría). Recuperado de: <https://bit.ly/2udpBLk>

Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 58-68. <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757005.pdf>

Herrera, S. & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. estudio documental mediante la cartografía

conceptual. Revista de Pedagogía, 38(102), 164-194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/659/65952814009/>

Hernández-Ayala, H. & Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. Ra Ximhai, 12(6), 399-420. Recuperado de: <https://n9.cl/z6S>

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (2016). Expertos analizan el modelo educativo. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=4514>

Jiménez, A. A., Hernández, R., Liranzo, P., & Pacheco-Salazar, B. (2016). Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: un estudio dominicano. Ciencia y Sociedad, 41(1), 45-75. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/870/87046119003.pdf>

Magdaleno, I., González, A. D., & Dino, L. I. (2018). La vocación profesional en las Instituciones Formadoras de Docentes frente a la socioformación. RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 4(1), 349-374. Recuperado de: <http://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/287>

Matarranz, M. & Pérez, T. (2016). ¿Política educativa supranacional o educación supranacional? El debate sobre el objeto de estudio de un área emergente de conocimiento. Revista Española de Educación Comparada, 28, 91-107. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5845737>

Niño, N. & Tobón, S. (2017). El plan de mejora de la unidad de aprendizaje patrimonio natural y turismo desde la socioformación. Universidad & Ciencia, 6, 98-114. Recuperado de: <http://revistas.unica.cu/index.php/uciencia/article/view/704/0>

Organización de las Naciones Unidas, (s/f). Objetivos de desarrollo sostenible. (página web). <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Estrategia para la enseñanza y formación técnica profesional, EFTP. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002452/245239s.pdf>

Padierna, M. P. (2016). La sociedad del conocimiento y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45, 117-120. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>

Parra, A. H. P., Tobón, S., y Loya, J. L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100004

Paz, E. J. (2018). La formación del profesor universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de: <https://n9.cl/UEuP>

Pérez-Avilés, C. & Rizzo-Gonzáles, M. (2015). Propuesta artística de las artes visuales del Ecuador desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Obtenido de Propuesta artística de las artes visuales del Ecuador desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 139-154. DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47715

Pichardo, M; Hurtado, A; García, J. y Hernández, J. S. (2017). Análisis documental de los sistemas de gestión de la calidad mediante la cartografía conceptual. *Entramados, Educación y Sociedad*, 4(4), 161-183. Recuperado de: <http://ito.mx/Ljje>

Prado, R. (2018). La socioformación: un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 76(1), 57-82. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955>

Ramírez, M. (2015). Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 103-118. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757007.pdf>

Revilla, A., Llevot, N., Molet, C., Astudillo, M., y Mauri, J. (2015). El diálogo intercultural a través de una mirada al arte africano: Una propuesta educativa interdisciplinar. *Ehquidad*, 4, 71-88. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0010>

Rico, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>

Salazar-Gómez, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>

Temesio, S. (2016). Educación inclusiva: Retos y oportunidades. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 51, 1-22. Recuperado de: <https://n9.cl/YR6>

Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez, J. M. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273>

Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez, J., Juárez, L. G., & Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6395383.pdf>

Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 144- 154. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/56/51>

Villafuerte, J. S., Benítez, R. I., & Franco, O. A. (2018). Formación vocacional y los retos de la educación del siglo XXI. Caso de estudio: Los profesionales en ciencias administrativas de Ecuador. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 9(1), 273-284. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6595084>

Viramontes, S. (2017). Arte y educación superior. *Revista iberoamericana de producción académica y gestión educativa*, 4(8), 1-23. Recuperado de: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/706/960>.

Historia de las implicaciones sociales de los deslaves en Trujillo

Marvin ALBARRAN*

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
albarranmarvin@gmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación fue analizar la Historia de las implicaciones sociales de los deslaves en Trujillo. La metodología descriptiva, con diseño documental (Montero y Hochman (2005) y análisis de fuentes históricas. La recolección de información mediante técnicas de revisión documental, registrada en fichas; como instrumento una matriz de análisis. Entre los resultado se encontró que en el terremoto de 1674 destruyo la basas económicas y la opulencia que caracterizaba al Trujillo colonial. Otro terremoto fuerte se desarrolló en el año 1775, el cual destruyo las principales vías de comunicación de la población, causo destrozos en los Monasterios de San Jacinto, San Lázaro y la Iglesia Matriz de la capital de la provincia, así lo reflejo el obispo Mariano Martí en su informe de visita del año 1777. Es importante, mencionar también el terremoto de 1886, donde muchas familias damnificadas debieron vivir temerosas en toldos improvisados, en el poblado denominado la Otra Banda, en actualidad ese sector lleva por nombre Santa Rosa. Se concluye que estos movientes telúricos dejaron una huella imborrable en la memoria de los trujillanos.

Palabras clave: Historia, Terremotos, Trujillo

*Profesor Agregado de la Universidad Experimental Rafael María Baralt Sede Trujillo (áreas de pregrado y post-grado). Programa Educación, Proyecto Ciencias Sociales. Coordinador de Investigación y Formación de la Casa de los Tratados Bolívar y Sucre. Lcdo. EducaciónMención: Geografía e Historia (ULA- 2011). MgSc. Administración de la Educación Básica(UNERMB- 2016). Asesor - Tutor de Tesis y Proyectos Sociales.

History of the social implications of landslides in Trujillo.

Abstract

The purpose of this investigation was to analyze the History of the social implications of landslides in Trujillo. The descriptive methodology, with documentary design (Montero and Hochman (2005) and analysis of historical sources. The collection of information through documentary review techniques, recorded in files; as an instrument a matrix of analysis. Among the results it was found that in the earthquake In 1674, it destroyed the economic bases and opulence that characterized colonial Trujillo. Another strong earthquake developed in the year 1775, which destroyed the main communication routes of the population, causing destruction in the Monasteries of San Jacinto, San Lázaro and the Mother Church of the capital of the province, as reflected by Bishop Mariano Martí in his visit report of the year 1777. It is important to also mention the earthquake of 1886, where many affected families had to live fearfully in improvised awnings, in the town called the Other Band, currently that sector is called Santa Rosa. It is concluded that these telluric movers left an imb imprint orrable in the memory of the trujillanos.

Keywords: History, Earthquakes, Trujillo

Introducción

Los seres humanos desde tiempos remotos han buscado conquistar el entorno natural que los rodea, en pro de mejorar su calidad de vida y crear condiciones que se adapten a los ritmos cambiantes de las sociedades a las cuales pertenecen. En este sentido, muchos pueblos prehispánicos comprendieron que la naturaleza no era su enemiga sino una aliada que les brindaría infinidad de oportunidades para lograr obtener el sustento necesario para sus pueblos, es por ello, que en los andes venezolanos y específicamente en el territorio trujillano prosperó en gran escala la civilización cuicas maestra en el arte del cultivo agrícola y protectora del medio natural tal fue su respeto que una de sus deidades era la tierra llamada “Icaque” diosa generosa pero implacable con quienes la ofendían.

Todo este esplendor cautivo la mirada de los españoles quienes en el año de 1549 enviaron al contador Diego Ruiz de Vallejo a tierras de las cuicas a verificar si las historias que se contaban en el Tocuyo eran realidad. Este expedicionario se encontró con una sociedad prospera y con un sistema de trabajo avanzado, pero las riquezas minerales no estaban presentes como en el caso de la Isla de Cubagua rica en perlas, por su parte la nación cuicas era rica

en rubros agrícolas y desde ese primer contacto surgen las luchas por poseer el control de estos territorios siendo el primero arrojarse a dicha empresa el Capitán Diego García de Paredes en el año de 1557, pero el sueño de conquista española no fue tan fácil de materializar porque el pueblo cuicas y la naturaleza se mantuvieron en pie de lucha convirtiendo a Trujillo en la ciudad de las mudanzas o mejor dicho la ciudad portátil, la cual deja su vida errante en el año 1570 cuando después de largas pugnas con los aguerridos pobladores logran establecerse en el valle de los Mucas siendo, esta fecha el inicio de un siglo de prosperidad donde Trujillo sería la segunda ciudad más importante de la época colonial, debido a la alta productividad de rubros agrícolas que generaban las plantaciones de los encomenderos que se establecieron en estas fértiles tierras.

Para el año de 1674 producto de un terremoto en la región, se genera una crisis de la economía de estas tierras las cuales decaen llegando a un estado de deterioro lamentable y aunado a esta catástrofe natural se suma la llegada del pirata Grammont quien en el año de 1678 saqueó y destruyó las pocas posesiones que habían quedado en la ciudad, a este acontecimiento se le llamó la maldición de Grammont.

Los habitantes que lograron salvarse de este terremoto y del pirata, reconstruyen el sistema social pero las familias que poseían mayores recursos económicos decidieron establecerse en otros horizontes creando pueblos en las inmediaciones de los piedemontes andinos, en tierras merideñas y tachirenses debido al temor que infundió el terremoto y el saqueo. Pero la naturaleza manifestó su fuerza no solo en el año de 1674, sino de manera casi profética se repitieron otros terremotos como es el caso de los años: 1775 y 1886 con una línea del tiempo de periodicidad de repetición de casi un siglo, creando un temor en los pobladores quienes se aferraban a la devoción expresada en constantes oraciones dirigidas por los sacerdotes católicos en templos de la ciudad, en estos tiempos no se conocía las teorías de las placas tectónicas y todo lo relacionado al espacio, y por ende solo se daban explicaciones divinas a los fenómenos naturales que se manifestaban, no sospechaban estos pobladores que las tierras donde estaban asentados se encontraban surcadas por la falla de Boconó quien era la verdadera responsable de todas sus desgracias.

Cabe agregar, que para efectos de esta investigación se busca indagar sobre la historia de los terremotos de los años 1674, 1775 y 1886 y para ello se planteó la siguiente interrogante: ¿Cuál es la historia de los terremotos en Trujillo?. En función de responder dicha interrogante se elaboró el objetivo: Analizar la historia de los terremotos en Trujillo.

Materiales y métodos

La investigación realizada se fundamentó en la metodología descriptiva, mediante el apoyo de un diseño documental, orientado a la construcción de elementos significativos sobre la perspectiva histórica de los terremotos en Trujillo. En este sentido, se asume la temática atendiendo las consideraciones de Montero y Hochman (2005) quienes definen la investigación documental como una “unidad cerrada, independientemente de la extensión que abarque, y que posee una estructura determinada”(25.p). La recolección de información se llevó a cabo mediante técnicas de revisión documental de textos y documentos haciendo uso del fichaje; como instrumento se utilizó una matriz de análisis que permitió destacar lógicamente las ideas principales y secundarias, teniendo en cuenta la relación entre ellas.

Resultados y discusión

Como producto de la documentación consultada sobre la historia de los terremotos en Trujillo, se logro tomar como elementos de estudio de tres periodos, donde se dieron grandes terremotos como son las siguientes: 1674, 1775 y 1886, en este sentido se describen los resultados y discusión en cuanto a la información consultada.

Terremoto de 1674

Luego de finalizado el proceso de conquista y colonización del territorio trujillano en el año de 1570 se enclava de manera definitiva en el valle de los Mucas los pobladores que darían inicio al periodo colonial en tierras de los cuicas. Este fértil valle que es irrigado por los frondosos caudales de aguas cristalinas de la quebrada de los Cedros y del río Castán, era territorio perfecto para el establecimiento de haciendas productoras de cacao, tabaco, caña de azúcar, algodón y añil, rubros que tenían altas cotizaciones en los mercados europeos, gracias al sistema de explotación conocido como la encomienda; los hijos de los conquistadores pudieron disfrutar de las bonanzas heredades de sus antepasados conquistadores, sus fortunas les permitían consumir productos importados de distintos puertos del mundo, las casas eran enormes estructuras donde exhibían escudos donde denotaban sus apellidos y buscaban realzar el linaje. Trujillo era la segunda ciudad más importante de la provincia de Venezuela desde finales del siglo XVI hasta mediados del siglo XVII, la estrella de la fortuna los ilumino y hechizó durante estos momentos.

Briceño (1984:87) hace énfasis en la magnificencia de la arquitectura de la ciudad “sus grandes casas, verdaderas mansiones construidas de sillería,

tapia y ladrillo, con escudos de piedra en sus portales”. Esto demuestra, que el comercio de los productos agropecuarios, integrados principalmente por el cacao, añil, caña de azúcar y cueros de gran calidad con el reino de Granada, Coro, Maracaibo, Caracas y los llanos permitían a los encomenderos y terratenientes de Trujillo amasar grandes riquezas las cuales eran empleadas en la construcción de hermosas edificaciones donde podían hacer alarde de su buena posición económica, pero esta fue la etapa de mayor poder adquisitivo de la sociedad trujillana la cual se codeaba con la más alta aristocracia de las provincias y virreinos del imperio español.

Pero la dicha no sería eterna y la naturaleza implacable no sabe de condiciones sociales, ni mantiene economías en alza. Y a Trujillo le toco pagar el préstamo de un siglo de prosperidad con intereses de discordia cuando a las tres y media de la madrugada del terrorífico 16 de enero de 1674, la tierra desato su fuerza feroz y rompió con el hilo de tranquilidad que caracterizaba la mansedumbre de sus montañas, se despertó el monstruo durmiente y arraso las casas, rasgo los conventos de la Candelaria, san Francisco de Asís, el Regina Angelorum y la iglesia matriz también sufrió daños considerables así lo manifiesta Contreras (2005:66), “se rindió y abrió en tres partes, cayeron muchos pedazos del revestimiento”, fue alta la magnitud del terremoto para hacer tales daños en una instalación cuya estructura que poseía gran solides y firmeza, la ciudad cambio su hermosa fachada colonial por un revestimiento de escombros y destrucción.

Palme (1993:20), hace mención a le influencia desfavorable de este desastre natural en la economía “la consecuencia más grave de los daños causados por el terremoto a la población, parece haber sido, no tanto la destrucción de los edificios, sino mas bien la perdida de las haciendas”. Impacto duro para el pueblo, ya que a diferencia de Perú y México que poseían grandes riquezas minerales basadas en las minas de oro y plata; en cambio la economía venezolana al igual que la trujillana se fundamentaba en su totalidad en la explotación de la tierras y en la cría de ganado, siendo la pérdida de esta el colapso de sus medios de producción y por ende la ruina de sus pobladores. Ya que, el terremoto causo fracturas en la superficie de los sembradíos y creo diques naturales que fueron reteniendo el agua de las nacientes, para luego transformarse en movimientos de masas que arrastraron gran cantidad de sedimentos que parecidos a una avalancha de nieve sepultando plantaciones enteras con sus trabajadores.

La economía sufre un fuerte golpe y la etapa de auge se convierte en decadencia las familias luego de terremoto siente temor por sus hogares es

por ello, que prefieren dormir en carpas improvisadas en espacios despejados; la paranoia invade las mentes de los sobrevivientes quienes sienten que sus vidas corren un gran peligro si cierran sus ojos y la tierra vuelve a moverse los devorará sin piedad alguna. La iglesia atribuye el desastre a un castigo divino, por los pecados cometidos por sus habitantes y promueve jornadas diarias de oración para lograr apaciguar el descontento de Dios con los trujillanos.

Muchas de las familias más acaudaladas de Trujillo después del terremoto deciden abandonar estas tierras y dirigirse a nuevos destinos como Mérida, Táchira y zonas aledañas del pie de monte andino, creando focos de poblamiento y de prosperidad económicas para estos territorios. El dinero se va en los equipajes que llevan las familias que emigran y por ende la posibilidad de recuperar la economía trujillana escapa de sus manos, quedando atrás unos pocos que deciden aventurarse en reconstruir sus hogares y mantener la prosperidad que los caracterizo.

Pero el destino todavía le tenía guardada otra sorpresa terrible a los habitantes de Trujillo, en el año de 24 de agosto de 1678 llega el pirata francés Estaban Grammont de la Mote en búsqueda de riquezas en estas tierras la cuales apenas se estaban recuperando de las pérdidas acaecidas por el terremoto de 1674, por ello no encontró resistencia armada que le hiciera frente consiguiendo tomar la ciudad con facilidad, en primer instancia Grammont decide exigir un rescate conformado por mil piezas de ocho reales y mil sacos de harina, como los habitantes empobrecidos no tenían la forma de pagar, el pirata decide saquear y quemar la ciudad causando daños en la ya precaria economía que según Briceño (ob cit:88) “no fue posible reponerse cabalmente del aniquilamiento a que los condeno Grammont”. La economía que en sus principios permitió el lujo y el derroche fue como una estrella fugaz pasajera e intermiten que dejo de alumbrar las tierras trujillanas.

Terremoto de 1775

Cien años o un siglo de tranquilidad para las tierras trujillanas la economía es de subsistencias, con leves incrementos de ventas de rubros como tabaco, chimo y añil. No es un esplendor económico como el del primer siglo de la colonia, pero las necesidades son cubiertas, y todavía se mantiene el dominio español sobre estas tierras. En las mentes de los pobladores persistía en el fondo de sus subconscientes los desastres causados por el terremoto del siglo pasado, pero no de una manera sicótica, ni paranoica sino como un recuerdo de un hecho ocurrido hace mucho tiempo. Pero la tierra no olvida y le gusta hacerle saber a quienes la habitan que está viva, así lo demostró el 26 de

diciembre del año 1775 cuando se volvió a sentir un fuerte terremoto que según lo manifiesta Palme (ob , cit) “ Trujillo se siente estremecida por un gran temblor que, posiblemente llegó de 8 a 9 grados”. La información fue recabada por el obispo Mariano Martí en una de sus visitas realizada dos años después del acontecido el terremoto y al ver el estado de deterioro de los caminos que hacían difícil el acceso a la población aunado al aspecto de pueblo destruido y en decadencia que reflejaban sus construcciones. Martí pudo constatar que el convento Regina Angelorum, no había sufrido daños considerables, pero sin embargo, presentaba algunos techos caídos, muchas paredes con aberturas y las paredes del noviciado desplomadas, de los demás conventos que se encontraban en la ciudad no se expreso cual fue el estado de sus instalaciones.

Cabe destacar, que el informe que elabora el obispo Martí en el año de 1777, se hace mención a otros poblados y iglesias como es el caso, de las iglesias de Santa Ana y Siquisay, la cuales dice están muy maltratadas producto de los temblores. Y las iglesias de San Lázaro y San Jacinto que las encontró casi en ruinas. Es importante hacer mención que los registro sobre desastres naturales que se produjeron en Trujillo durante la época colonial fueron hechos la gran mayoría por miembros de la iglesia y algunas autoridades gubernamentales, y sus descripciones se basan en los relatos y en observaciones hechas por estos visitantes o funcionarios, siempre está presente el carácter subjetivo y dogmatico de quien los elaboro, en estos no se reflejan números de victimas, sino descripción de daños materiales y pérdidas económicas. Ahora bien, por la descripción hecha por el funcionario eclesiástico se puede inferir que las poblaciones de San Jacinto y San Lázaro fueron la que sufrieron el mayor impacto del terremoto: siendo los demás centros poblados afectados de una manera más leve que permitió que sus estructuras pudieran resistir de una forma más adecuada los embates del sismo.

Terremoto de 1886

Para el año de 1886 Trujillo forma parte de la República de Venezuela y ha dejado atrás el sistema de vida colonial, sus habitantes forman parte de país independiente de la corona española y el sistema político de control es un modelo de estado centralizado cuyos poderes se encuentran concentrados en Caracas como capital. La base de la economía trujillana sigue siendo agropecuaria y más del 80% de sus habitantes viven en el área rural, el dinamismo social es el típico de un pueblo de montaña tranquilo y sin el ajetreo de las grandes ciudades. Los trujillanos se ocupan de asistir devotamente a misa y realizar festividades en diciembre en honor al nacimiento del niño

Jesús y en semana santa es tiempo de oración porque conmemoran la pasión y muerte de Cristo, ósea mantienen un fuerte arraigo a las tradiciones heredadas del mundo colonial y por ende de España.

Pero la tranquilidad fue perturbada la madrugada del 29 de septiembre de 1886 cuando a las 2:20 am, se genera un fuerte terremoto que causo terror y conmoción entre los habitantes de esta ciudad quienes huyeron despavoridos a la Otra Banda, localidad que se conoce en la actualidad con el nombre de Santa Rosa, estas familias temerosas de que se repitiera otro terremoto permanecieron durante meses en instalaciones improvisadas. Contreras (ob,cit) hace mención a una publicación hecha por el periódico El Trujillano del 9 de octubre de ese año la cual expresa que es “imposible describir el pánico que produjo la fuerte sacudida. Muchas familias consternadas abandonaron sus casas. Casi todas las familias han cambiado su hogar por un toldo y allí están día y noche”.

Conclusiones

Los eventos sísmicos ocurridos en 1674, 1775 y 1886 dejaron una huella imborrable en la memoria de los trujillanos, ya que siempre están en expectativa antes los embates repentinos de la madre naturaleza la cual es poderosa y siempre manifiesta su fuerza en los momentos menos esperados. La historia a registrar estos terremotos para que puedan ser analizados mediante las descripciones de las personas que vivieron los destrozos y las pérdidas humanas ocasionadas al pueblo de Trujillo. Es importante destacar que Trujillo durante su época de esplendor, ubicada entre el año 1570 al 1674 brillo como la segunda ciudad más importante de la época colonial pero las vicisitudes de la naturaleza y los destrozos de los piratas en el año 1678 sumieron en la decadencia a la población.

Es por ello, que las habitantes de Trujillo se transformaron en seres resilientes que nunca se han doblegado antes las adversidades caracterizándose por su espíritu de lucha, fraternidad y de amor por el terruño que los vio nacer y que en momentos inesperado también les da pruebas amargas para conseguir con ello determinar el nivel de fortaleza o dicho con un lenguaje popular saber de qué madera están hechos los habitantes de estas hermosas tierras indomables pero dulces y llenas de bendiciones, ya que debe existir ying y el yang como forma de equilibrio de la vida en todo momento. Y es en los momentos difíciles cuando afloran los mejores sentimientos e ideas que permiten desarrollar el intelecto y el sentido de humanidad de los pueblos.

Referencias Bibliográficas

Briceño, M. (1984). Historia del Estado Trujillo. Academia Nacional de la Historia. Caracas Venezuela.

Contreras, B. (2005). Historia Trujillana. Fondo editorial Tropykos. Caracas Venezuela.

Montero, M. y Hochman, E. (2005). Investigación documental. Técnicas y procedimientos. Editorial Panapo de Venezuela, C.A., Caracas Venezuela.

Palme, C. (1993). Los Terremotos de los Años 1674, 1775 y 1886 en Trujillo. Departamento de Física y Matemática Núcleo Universitario Rafael Rangel Universidad de Los Andes. Trujillo Venezuela.

Referentes teóricos del pensamiento educativo del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, como principios didácticos y pedagógicos para la UNES

Wolfgang MARTÍNEZ*

*Universidad Nacional Experimental de la Seguridad
oficialycaballero05081959@gmail.com*

Resumen

Este artículo arbitrado intenta presentar los referentes teóricos del pensamiento educativo del Luis Beltrán Prieto Figueroa - Bases para una comprensión de su ideario pedagógico. Su ideario influye aún en ambientes universitarios y pedagógicos de distintos niveles. Vivir la realidad de la Venezuela post-gomecista le permitió vislumbrar que esto, no sería posible sin llevar los destinos del país hacia la democracia como régimen de derechos y libertades. Consideró, la educación como un asunto público, y no debía ser exclusiva de ningún sector de la población, excluyendo a otros, ni responder a intereses particulares. La influencia de la concepción de la Escuela Nueva en el país, surge como un movimiento reformador y para el momento muy revolucionario de la escuela y la pedagogía conocidas. La presente investigación está enmarcada en la octava línea matriz de la UNES: La formación profesional de la y el servidor público en seguridad ciudadana y servicio penitenciario. Línea potencial: e) Principios didácticos y pedagógicos que sustentan la estrategia curricular de los procesos formativos en seguridad ciudadana y servicio penitenciario.

Palabras clave: Referentes Teóricos – Pensamiento Educativo – Principios Didácticos y Pedagógicos.

*Doctor en Educación. Docente a tiempo convencional de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES).

*Theoretical references of the educational thought
of the teacher Luis Beltrán Prieto, as didactic and
pedagogical principles for UNES*

Abstract

This refereed article tries to present the theoretical references of the educational thought of Luis Beltrán Prieto Figueroa - Bases for an understanding of his pedagogical ideology. His ideas still influence university and pedagogical environments at different levels. Living the reality of post-Gomez Venezuela allowed him to glimpse that this would not be possible without taking the destinies of the country towards democracy as a regime of rights and freedoms. He considered education as a public matter, and should not be exclusive to any sector of the population, excluding others, nor respond to particular interests. The influence of the conception of the New School in the country arises as a reforming movement and for the very revolutionary moment of the known school and pedagogy. The present investigation is framed in the eighth matrix line of the UNES: The professional training of the public servant in citizen security and penitentiary service. Potential line: e) Didactic and pedagogical principles that underpin the curricular strategy of the training processes in citizen security and prison service.

Keywords: Theoretical Referents - Educational Thinking - Teaching and Pedagogical Principles.

Introducción

El Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, pertenece a la generación de los intelectuales e ideólogos más destacados de la Venezuela del Siglo XX. Su influencia se percibe en ambientes universitarios y pedagógicos de distintos niveles. Su realidad vital conjugo y fusionó la política y la teoría educativa formando, una pasión indisoluble, en la búsqueda vehemente por elevar el nivel cultural del venezolano y llevar su estándar de vida a la excelencia. Como iniciador de la primera federación gremial de los maestros, fue soldado de primera línea en sus muchas batallas Promovió el concepto del Estado docente. La realidad de la Venezuela post-gomecista le permitió vislumbrar que esto, no sería posible sin llevar los destinos del país hacia la democracia como régimen de derechos y libertades.

Para el Maestro, la educación es un asunto público, y no debía por tanto ser exclusiva de ningún sector de la población, excluyendo a otros, ni responder a intereses particulares. Mantenía tenazmente, que el Estado, era

el ente facultado para trazar las líneas fundamentales de una política cultural nacional, en tanto que ejerciera funciones de árbitro de las diferencias sociales y promotor del desarrollo económico y social. Sobre esta concepción del Estado político conceptualizó como el Estado docente, que debía trazar la estrategia y política educativa de la nación.

Por eso, al asumir como ministro de Educación, propició la reforma que adecuó al sistema educativo venezolano para el momento de acuerdo con los retos del siglo XX. La concepción educativa del Prieto está marcada por las ideas del norteamericano John Dewey, pedagogo de la clase media; quien proponía una escuela que fortaleciera la democracia representativa estadounidense. Es así, como la escuela nueva de Dewey y el pragmatismo, le sirvieron de base a su concepción educativa.

Su aporte teórico-fundamental fue la tesis sobre el Estado docente, que elaboró desde el concepto del Estado Social de Hermann Heller, planteamiento que expuso en una conferencia dictada en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro en agosto de 1946, en los siguientes términos: “Todo Estado responsable y con autoridad real asume como función suya la orientación general de la educación. Esa orientación expresa su doctrina política y en consecuencia, conforma la conciencia de los ciudadanos”.

La presente investigación está enmarcada en la octava línea matriz de la UNES: La formación profesional de la y el servidor público en seguridad ciudadana y servicio penitenciario. Línea potencial: e) Principios didácticos y pedagógicos que sustentan la estrategia curricular de los procesos formativos en seguridad ciudadana y servicio penitenciario.

Contexto Histórico

De acuerdo a Mariano Picón Salas, Venezuela tímidamente entraba en el siglo XX a la muerte del General Juan Vicente Gómez, es decir, tenía 36 años de atraso como Estado Moderno, el país era manejado con mano de hierro en una especie de feudo moderno, como una gran hacienda. Se trataba consolidar una nueva sociedad y un nuevo país, por lo tanto, Había que crear un cambio en la mentalidad, que desafiara con nuevas instituciones.

En la formación de este venezolano, la educación integraría lo económico, político, social, y necesariamente el cambio cultural, había que enseñar al venezolano a vivir en libertad, a pensar en ella, ha habituarse a los cambios. En el aspecto económico, el ciudadano debía transformarse en creador de riquezas a través del trabajo, ser capaz de producir, distribuir y consumir de su

propia producción como signo de soberanía económica, frente a las exigencias de una realidad que demandaba cambios.

Para ese momento histórico, el 80% de la población era rural, campesino, carencia de tierras, y el jornalero, apenas ganaba Bs. 1,00 diario. Vivía en ranchos insalubres de palma, víctima del paludismo y la fiebre amarilla, entre otras enfermedades endémicas, a merced de hacendados terratenientes, que lo sometía a condiciones infrahumanas de existencia.

EL maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, va a desarrollar su ideario pedagógico desde los fundamentos doctrinales de la social democracia de Karl Kausky, siendo crítico ante la miseria social y cultural de la Venezuela gomecista (1908-1935), y su postura frente a la educación venezolana, lo convierte en adversario de la educación de élite.

Esa novísima concepción de la educación, obedecía a la necesidad de educar al connacional para adaptado a las nuevas instituciones, a los fines de la democracia, a la libertad, al derecho, expresándose en un conjunto de principios: 1. vincular la educación a los problemas económicos y sociales del país, 2. valorizar el trabajo como deber cívico fundamental, 3. aprovechamiento de nuestras riquezas naturales, 4. desarrollo de la capacidad productora del país. Este conglomerado de principios, fue llamado por Prieto: “el sentido social y nacional de la educación.”

Los fines de la educación que proponía el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, para que se incorporaran al cuerpo legal fueron: 1. lograr el desarrollo de la personalidad; 2. formar ciudadanos aptos para la vida y el ejercicio de la democracia; 3. fortalecer los sentimientos de nacionalidad; 4. acrecentar el espíritu de solidaridad humana; 5. fomentar la cultura; 6. lograr el aprovechamiento de nuestras riquezas materiales y 7. Desarrollar la capacidad productora de la nación. Incluso, planteo capacitar al venezolano en formas modernas de producción en cooperativas, tanto a nivel urbano como rural.

Este conjunto de ideas se asentó en la concepción filosófica “Humanismo Democrático”, y que aplicó a través del esquema de “La Escuela Unificada” y con respecto a la educación superior bajo la concepción de “Universidad Moderna”. De ella afirmó que:

“El deber ineludible de toda universidad es ser anti-imperialista, con el compromiso de crear por todos los medios “una atmósfera intelectual y moral de libertad, de respeto a las ideas ajenas y del saber por el saber, en que la autoridad sólo se establezca en el hombre que le sirve y lo desenvuelve, por su amor a la verdad, por su pasión científica y por su dedicación sin reservas a la cultura y a la nación.”

El reflexionar de su labor, así como, la forma de abordar e interpretar la realidad, parten en su pensamiento, de la teoría marxista, con su correspondiente método dialéctico y el materialismo histórico, adelantándose así, a la teoría de sistemas y del pensamiento complejo que se aplica a los fenómenos integrales de la realidad, en él encontraron eco, rompiendo las barreras epistemológicas del positivismo de la época, para generar su propio enfoque, como puede verse en lo vertido como teoría en la tesis política del Movimiento Electoral del Pueblo (MEP).

El Hombre – El Docente – El Político.

Nació el 14 de marzo de 1902 en la población de la Asunción de la Isla de Margarita, fueron sus padres, Don Loreto prieto y Doña Josefa Figueroa. Hizo sus estudios de educación primaria en la Escuela Federal “Francisco Esteban Gómez” de su localidad en 1918, iniciando su bachillerato en el Colegio Federal hasta el año de 1925 cuando se traslada a la ciudad capital para finalizarlo en el liceo Caracas en 1927. En la Universidad Central de Venezuela (UCV), obtuvo el título de Doctor en Ciencias Políticas y Sociales en 1934, y luego de una dilatada y significativa trayectoria docente que inicia en 1936 en esa casa de estudios superiores, alcanzando posteriormente el escalafón de Profesor Titular.

Sin embargo, su labor en las aulas de clase cubrió todos los segmentos de la educación en Venezuela, comenzando como maestro de Primaria desde 1920, pasando a la experiencia secundaria desde 1932. Por esa razón, era testigo de excepción de la realidad educativa nacional, viviendo lo incipiente de este derecho de los ciudadanos que aunque estaba oficializado, no llegaba a todos los sectores del país. La concepción de esta era de élites y estaba negada a la población depauperada de escasos recursos económicos.

Su accionar como docente lo vinculo a los hechos políticos que acontecían en la Venezuela post-gomecista. Por esta razón, funda la Federación Venezolana de Maestros en 1936, convirtiéndose en su primer presidente

Esta participación gremialista, lo convierte en cofundador del partido de Acción Democrática en el año 1941, integrando la Junta Revolucionaria de Gobierno que se formó al derrotarse el presidente Isaías Medina Angarita el 18 de octubre de 1945. Alcanzando en 1948 la titularidad de la cartera de Ministro de Educación, por el presidente Rómulo Gallegos.

El golpe de facto, producido el 24 de noviembre de 1948, lo arroja al exilio, ausentándose por espacio de 10 años del país. En este periodo, fue profesor de la

Universidad de La Habana (1950-1951). Luego con la restauración del sistema democrático el 23 de enero de 1958, regresa a la patria, dedicándose a la labor educativa en el exterior como jefe de misión al servicio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en Costa Rica (1951-1955) y en Honduras (1955-1958). Gestionó misiones de maestros latinoamericanos (Chile y Argentina) a Venezuela para trabajar y coadyuvar en el campo de la pedagogía al maestro Venezolano. Funda el Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE). Ahora convertido por el Presidente Hugo Rafael Chávez en el Instituto Nacional de Cooperación Educativa Socialista (INCES).

Fue presidente del Congreso Nacional desde 1962 hasta 1966. Se aparta del Partido Acción Democrática (AD) del cual había sido secretario general (1958-1959) y presidente desde 1963 hasta 1967, para fundar el Movimiento Electoral del Pueblo (MEP), que logra aglutinar al ala de izquierda moderada de esa organización política, convirtiéndose en su primer candidato a la presidencia de la república para las elecciones de 1968, siendo derrotado por Rafael Caldera. Luego de una larga vida, muere el 23 de abril de 1993. Su constante labor a favor de la educación en Venezuela lo hace merecerse el título de “maestro de maestros”.

Está considerado como un pensador de altura académica en el campo de la educación y la pedagogía con prestigio nacional e internacional, su obra investigativa está actualizada y son de referencia obligada por estudiosos de estos campos, entre las cuales destacan: *La Escuela Nueva en Venezuela* (1940), *Problemas de la Educación venezolana* (1947), *De una educación de Castas a una educación de masas* (1951), *El humanismo democrático y la educación* (1952), *El maestro como líder* (1960), *La magia de los Libros* (1967), *Señales contra el Odio* (1969), *Una educación de masas, Joven empínate y lucha*, *El magisterio Americano de Bolívar*, *Estado docente*, *Canalización del instituto de lucha y otras*.

El Pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa.

Al abordar el pensamiento del Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, y su accionar, es necesario partir de lo que debe considerarse el hombre, es decir, sus inicios, la revelación de su visión y el llamado de la realidad del país a su extraordinaria vocación docente.

En una entrevista que se le hizo la Maestra Nélida Pineda en 1981, en Mérida, develó este secreto, se su vocación y visión:

“Prieto contó que tendría a lo sumo 6 ó 7 años, nació en 1902, su padre era juez en La Asunción, el Juzgado quedaba frente a la plaza Bolívar, y en ella estaba el niño Luis Beltrán. Del jardín de la plaza brotaba un hermoso lirio blanco. Admirado por la belleza de la flor y pensando regalarla a su madre, el niño la tomó. Pero, cuando estaba en tal acción, el policía cuidador de la plaza le detuvo, le aferró por un brazo y lo llevó hasta la jefatura civil. Allí, debajo de las escaleras, había una puerta alta, gruesa, de color negro, y detrás el primer calabozo que el Maestro conociera, sin iluminación alguna aquello estaba en la más completa oscuridad. Allí fue encerrado, el niño lloró, gritó, llamó a sus padres, pero todo fue inútil, siguió encerrado. Posteriormente, frente a ello, se adaptó a tal realidad y por más que se esforzaba le era imposible ver o notar algo en aquel espacio al que llamó “el árbol de la oscuridad. Ello le marcó y le hizo pensar que así vivía el pueblo venezolano, en la más completa oscuridad por la falta de educación. Desde entonces, su vocación de educador le acompañó hasta la muerte, acaecida en el año 1993”.

Esto determinó su gran capacidad del pensamiento y su obra intelectual, así es como, su sapiencia, su condición de investigador nato y su praxis concreta y contundente sume dos vertientes: primero, se ajusta a la Venezuela de 1936, que venía de padecer la dictadura de Juan Vicente Gómez desde diciembre de 1908 hasta el 17 de diciembre de 1935 y luego la democracia representativa y política de los gobiernos de 1958 a 1993. Por ello consideraba que había necesidad de crear las instituciones necesarias para la formación, la educación del venezolano en función de transformarlo en un verdadero ciudadano, de una Venezuela, que salía de una cruenta dictadura a un Estado de libertades y garantías constitucionales, en el cual la educación era un derecho fundamental.

La Escuela Nueva.

La Influencia de la concepción de la Escuela Nueva en el país, surge como un movimiento reformador y para el momento muy revolucionario de la escuela y la pedagogía conocidas. Esta corriente sirve para dirigir los cambios que debía llevarse a cabo en la educación, en paralelo con los cambios socio-políticos que se producían en Venezuela. Para el conflictivo año de 1936, los cambios educativos va a dejar una huella en Venezuela.

Maestro:
Luis Beltrán Prieto Figueroa
(Fuente:
Archivos Digitales C/JWolfgang E. Martínez N.)



Entre ellos se destacan los siguientes: 1. La lucha contra el analfabetismo. 2. La reorganización de las escuelas normales y el establecimiento de otras nuevas. 3. La creación de jardines de infancia. 4. La reorganización de escuelas primarias. 5. La creación de escuelas primarias experimentales. 6. La construcción de edificios para escuelas primarias modelos. 7. La incorporación del libro y la radio como medios para la educación. 8. La educación popular, aun dentro de la iniciativa privada. 9. La educación física. 10. La adecuada preparación científica, para el ingreso a las universidades y a las escuelas técnicas. 11. La creación del Instituto Pedagógico Nacional y 12. La reorganización de las universidades.

El momento político que vivía Venezuela en 1940, se enlazó con las tesis educativas de más avanzadas en relación con los principios democráticos. Todas estas tesis de la escuela nueva, fueron sistematizadas por el Maestro Prieto, quien estaba al frente como líder del movimiento educativo venezolano, a través de la tesis propuesta del Humanismo Democrático. A través de esta sistematización se aspiraba a superar los planteamientos del humanismo racionalista que descontextualizaba al hombre a nivel físico e histórico, y del pragmatismo que producía técnicos deshumanizados. Prieto, milita en la concepción pedagógica de la Escuela Nueva, entendiendo que por imperativos sociales, la pedagogía que exigía que nuestra realidad fuera necesariamente progresista, es decir, una educación para la formación del hombre integral en su realidad como integrante de una comunidad, de la cual debía participar en bien propio y colectivo. Las nociones de la Escuela Nueva, que alimenta la teoría pedagógica de Prieto, lo llevan a plantear una escuela que eduque en libertad y en el amor a la justicia y a la ley para enseñar a los venezolanos a vivir en democracia.

El Estado Docente.

La preocupante situación que vivía la educación venezolana, lo conduce a promover su tesis del Estado docente. Al respecto, expresa: “El Estado interviene, por derecho propio, en la organización de la educación del país, y orienta, su doctrina política, esa educación. Depende la orientación de una escuela de la orientación política del Estado. Si el Estado es nazista, la escuela es nazista. Si el Estado es falangista, la escuela es falangista. Y si el Estado es democrático, la orientación de la escuela necesariamente tiene que ser democrática”. (Prieto 1990). Reforzando esto, escribió mucho sobre la educación y sus ideas pueden hallarse en esa su obra plasmada en abundantes escritos. Un esbozo general de la posición del Maestro Prieto Figueroa en lo referente al Estado Docente, se pueden ver en las ideas de orientación filosófica y sociológica, entre las cuales, destacan:

En el marco de la sociedad, la educación sirve a altos propósitos, pero no corresponde fijar automáticamente sus propias metas debido a que estas están reservadas al Estado a quien corresponde fijar los fines de la educación. En refuerzo a esta idea, el Prieto Figueroa afirma: "...en un país cualquiera, en una época cualquiera, es inconcebible que el Estado deje abandonada al capricho de las actividades particulares la orientación y formación de la conciencia de los ciudadanos..." El Estado interviene, por derecho propio, en la organización del país, y orienta, según su doctrina política, esa educación".

En virtud, que el Estado venezolano es de naturaleza democrática, su educación está orientada por principios que rigen este sistema político; en tal sentido, el educador debe estar preparado para responder a los objetivos que la Carta Magna fija al Estado venezolano. Por lo tanto, la educación como potestad del Estado, sin menoscabo del principio de libertad de enseñanza, sólo limitado por la supervisión de este; tiene la obligación, además de la educación primaria, de la educación física, de facilitar, las actividades educacionales relacionadas con la producción del país.

La concepción de una escuela unificada, inscrita sobre el criterio de la educación popular y democrática; mantiene el Maestro Prieto, el principio que la escuela no puede ser una institución aislada dentro de la Nación, sino que su accionar debe estar coordinada para reforzar las funciones que realiza el Estado; así mismo, sustenta el razonamiento de la necesidad de una supervisión integral, para dar unidad al proceso educativo. La formación de los educadores en instituciones direccionadas y supervisadas por el Estado, debe convertirse en el eje rector de la transformación de la educación del país.

Humanismo Democrático.

La tesis del humanismo democrático refleja el ideario pedagógico de John Dewey, incorporándose a la legislación venezolana en la Constitución Nacional de 1947. El Artículo 54 de esta Constitución expresa: "La educación nacional será organizada como un proceso integral, correlacionado en sus diversos ciclos, y estará orientada a lograr el desarrollo armonioso de la personalidad humana, a formar ciudadanos aptos para la vida y para el ejercicio de la democracia, a fomentar la cultura de la nación y a desarrollar el espíritu de solidaridad humana". (Prieto 1990)

La idea principal de la filosofía educativa del maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa se ubica en el eje "Humanismo Democrático - Humanismo Educativo", que radica en "desarrollar las virtudes del hombre, colocándolo

en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrados en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos pondrán en peligro su propia seguridad, constituye, en nuestro concepto, el fin supremo de la educación”, imperativos expresados en el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, presentado en 1948 por él, “...principios que orientan un humanismo para las masas, en contraposición con el humanismo burgués, dirigido, como ya hemos visto, a las elites, y, sobre todo, no a las elites de los mejores, de los más inteligentes y valiosos, sino a los que estaban en posición de predominio por su riqueza, o por su poder. Hablamos, en la exposición de ese proyecto, de un “humanismo democrático”, como inspiración y orientación de toda la ley”. (Prieto 1990)

La filosofía de la educación nacional que fundamenta este proyecto de ley es formar al hombre en la plenitud de sus atributos físicos y morales, contextualizados e integrados en espacio y tiempo al trabajo productivo de la comunidad, esto debe ser la meta del sistema educativo moderno. La educación venezolana, por lo tanto, será humanista, desde las escuelas primarias hasta el nivel universitario.

El humanismo democrático significa, capacitar moralmente al ciudadano para la práctica de las instituciones libres. En cuanto, a la educación orientada por el humanismo pedagógico, el Maestro afirmó: “Progresiva en el sentido de la formación de un hombre integral, de un hombre libre y responsable con el desarrollo económico y social, como miembro de una comunidad; que trabaje el beneficio social por encima del individual que implica la satisfacción de las necesidades personales en armonía la sociedad”.

La carga humanista que debe prevalecer en la escuela encuentra su nivel más alto en la conjunción con el empeño democrático del proyecto de vida. Para al hombre es necesario democratizar, y esto es llevar al hombre a la dignidad como persona y la mejor manera de humanizar, al hombre es tarea de la escuela. Por ello, sostiene que el fin supremo de la educación es “Desarrollar las virtualidades del hombre, colocándolo en su medio y en su tiempo, al servicio de los grandes ideales colectivos y concentrado en su tarea para acrecentar y defender valores que, si fueran destruidos, pondrían en peligro su propia seguridad”. (Prieto 1990)

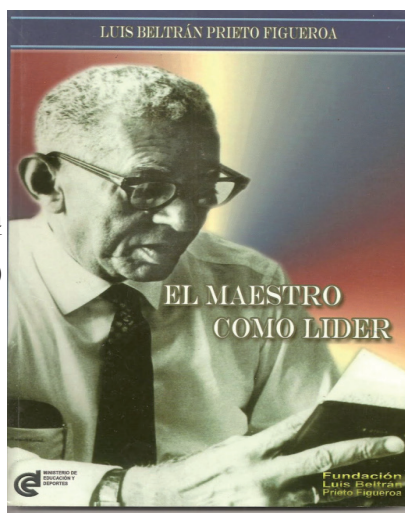
Conclusiones.

Una figura prominente como el Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, lo sitúa en la historia de la educación venezolana como un teórico de una claridad de pensamiento excepcional; de igual manera, es uno de los más importantes ideólogos de la democracia socialista en Venezuela durante el siglo XX.

En el ideario político del Maestro de maestros, la educación es el aspecto más importante, de ahí que todas sus reflexiones intentan explicar la realidad venezolana de su época, para luego transformarla. Su perenne quehacer educativo y las luchas políticas le dieron una personalidad de acero en la lucha contra la dictadura y en defensa de la democracia representativa.

En efecto, se concluye que su obra política como pedagógica, fueron el esfuerzo en el logro de un sistema educativo en el marco de la democracia, sin exclusiones y con igualdad de oportunidades para todos los venezolanos, con el fin de concebir un hombre integral, libre y responsable en el marco del desarrollo económico y social en función del beneficio de la comunidad nacional, que conduzca a la plena satisfacción de sus necesidades en armonía con la sociedad. Dentro de sus aportes significativos, y que constituyen la base Fundamental del actual sistema educativo venezolano, destacan: la escuela nueva, el Estado docente y el humanismo democrático

Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa
(Fuente: Archivos Digitales C/J
Wolfgang E. Martínez N.)



El Maestro Luis Beltrán Prieto Figueroa, logro que los fines educativos se incorporaran al cuerpo legal del Estado venezolano, entre ellos: a) una educación integral que lograra el desarrollo de la personalidad; b) plantearse formar personas aptas para la vida y el ejercicio de la democracia como el sistema ideal para la vida ciudadana; c) fortalecer los sentimientos de nacionalidad como principio para afianzar el gentilicio y el sentido de

pertenencia; d) acrecentar el espíritu de solidaridad humana como una forma de vencer el individualismo y el egoísmo que son sentimientos alienantes; e) fomentar la cultura para lograr afianzar el valor del humanismo; f) lograr el aprovechamiento de las riquezas naturales de Venezuela en el marco del desarrollo de la capacidad productora de la nación para su pleno desarrollo. Y g) capacitar al ciudadano del medio urbano y rural, en el marco de fomentar e instaurar formas actuales de cooperativas que generen bienes y servicios.

Referencias Bibliográficas

Blogger Lo aprendido en la educación (2013) Pensamientos pedagógicos de “Luis Beltrán Prieto Figueroa” en <https://www.blogger.com/profile/05247799482725306771> [Consulta: 15 jul 2015].

Durán, M. (2013) Legado de Luis Beltrán Prieto Figueroa sigue vigente: El maestro debe educar los instintos <http://elimpulso.com/articulo/legado-de-luis-beltran-prieto-figueroa-sigue-vigente-el-maestro-debe-educar-los-instintos> [Consulta: 15 jul 2015].

El Nacional (2002), “Rostros y Personajes de Venezuela”. Fascículo 23. p. 270, 274. [Consulta: 15 jul 2015].

Luis Beltrán Prieto Figueroa https://es.wikipedia.org/wiki/Luis_Beltr%C3%A1n_Prieto_Figueroa. [Consulta: 15 jul 2015].

Miranda A. (2014), Luis Beltrán Prieto Figueroa, http://www.antoniomiranda.com.br/iberoamerica/venezuela/luis_beltran_prieto.html [Consulta: 15 jul 2015].

Morán B. Lino E. (2008). “Luis Beltrán Prieto Figueroa, Maestro de la democracia venezolana”. www.scielo.org.ve/scielo.php [Consulta: 15 jul 2015].

Mosquera, J. (2008). “Prieto Figueroa, Pedagogo de la derecha”. www.aporrea.org/actualidad/a15961.html [Consulta: 15 jul 2015].

Prieto L. (1990). El Estado y la Educación en América Latina. Cuarta Edición. Ediciones Monte Ávila.

Prieto L. (1990). Principios generales de la Educación. Segunda Edición. Ediciones Monte Ávila.

Tal Cual. (2008). www.efemeridesvenezolanas.com. [Consulta: 15 jul 2015].

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1989). Corrientes del Pensamiento Pedagógico. Ediciones UPEL.

Laboratorio Vivencial como proceso de aprendizaje en la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres

Soed ROSSELL *

soedrossell@gmail.com

Asociación Cooperativa Simón Rodríguez para el Conocimiento Libre

Resumen

La investigación tiene como objetivo generar un modelo de aprendizaje para la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres, a través de la sistematización de experiencias dentro de un laboratorio vivencial donde se desarrollan las mismas. En la búsqueda de fomentar la producción y transferencia de conocimiento entre pares en soluciones informáticas dentro del territorio venezolano se desarrolla el laboratorio vivencial de aplicaciones libre, con la finalidad de construir un cambio de paradigma en materia de políticas públicas, apuntando a la soberanía tecnológica, que impulse la formación y desarrollo de colectivos en dicha área a partir de construir y reconstruir un saber crítico, centrado en las necesidades de las personas y del estado venezolano. Esta investigación se desarrollará a través del paradigma socio crítico y tecnológico. Este proceso se desarrollará a través de intercambio de saberes teóricos prácticos.

Palabras clave: Formación, Aplicaciones Libres, Laboratorio Vivencial.

* Doctora en Educación. Miembro en calidad de Asociada de la Asociación Cooperativa Simón Rodríguez para el Conocimiento Libre en el Estado Zulia.

Experiential laboratory as a learning process in the training of researchers in free applications

Abstract

The research aims to generate a learning model for the training of researchers in free applications, through the systematization of experiences within an experiential laboratory where they are developed. In the search to promote the production and transfer of knowledge between peers in computer solutions within the Venezuelan territory, the free application experiential laboratory is developed, in order to build a paradigm shift in public policy, aiming at technological sovereignty, which encourages the formation and development of groups in this area, starting from building and rebuilding critical knowledge, focused on the needs of the people and the Venezuelan state. This research will be developed through the socio-critical and technological paradigm. This process will be developed through the exchange of practical theoretical knowledge.

Keywords: Training, Free Applications, Experiential Laboratory.

Introducción

Para el Estado venezolano es política prioritaria el fomento y difusión de las tecnologías de información y comunicación libres, considerándose, las mismas en el Plan de la Patria, (2013) como estratégicamente necesarias ya que promueven la soberanía tecnológica del Estado, así como la democratización y apropiación social de las tecnologías de información y comunicación. Así como del software libre; en consecuencia es un elemento central dentro de dichas políticas, lo referente a las aplicaciones libres, éstos se figuran como mecanismos para fomentar la independencia y soberanía en la producción de bienes y prestación de servicios tendentes a satisfacer las necesidades de la población venezolana, en términos de una mayor respuesta los organismo y dependencias del estado venezolano en cuanto el flujo de información y servicios que en ella se genera. Es por ello, que el Estado ha asumido como prioridad para el desarrollo económico, social y político del país, así como para la seguridad y soberanía nacional y tecnológica el uso prioritario de las aplicaciones libres.

Por consiguiente el laboratorio vivencial para la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres busca satisfacer las necesidades formativas del talento humano requerido en las áreas de la ciencia

y la tecnología, a través de socializar el conocimiento garantizando el acceso igualitario a las tecnologías por medio de procesos de Aprendizaje.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, específicamente en su artículo 110, declara el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y sus aplicaciones, así como de los servicios de información. Éstas son catalogadas por la carta magna como vías para lograr el desarrollo económico, social y político del país. Consecuentemente, en el año 2004 y a través del Decreto N° 3.390, se iniciaron importantes esfuerzos orientados a asumir el uso y aplicación prioritaria del software libre desarrollado con estándares abiertos en la Administración Pública Venezolana, entre otros para construir nuestra soberanía e independencia tecnológica. Cabe destacar que el término «aplicaciones libres» forma parte de la categoría genérica software libre, y están entrelazados entre sí.

En este contexto, el laboratorio vivencial para la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres, busca orientarse a través de los principios de la educación liberadora (Freire, 1970) como son la criticidad, reflexión y motivación a través de la integración de saberes de los participantes y su formación como investigadores.

Premisas estas que tienen sus raíces en la teoría crítica de la educación, la cual plantea la emancipación del hombre a través del conocimiento y, esto es posible, en la medida en que, en el proceso de aprendizaje en el laboratorio vivencial, se interiorice en los participantes, una vocación de independencia, autonomía, el interés en innovar a través del trabajo investigativo e intercambio de saberes, por medio de las prácticas de los lenguajes de programación; los cuales comprenden procesos de digitalización, registro y formulación de propuestas transformadoras en el campo de las aplicaciones libres, así como su socialización.

Esta investigación se desarrollará en base a una experiencia de participación colectiva dentro del Laboratorio Vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en Aplicaciones Libres que se viene desarrollando desde el año 2012, en una primera fase dentro de las instalaciones de la Unidad Territorial Fundacite Zulia del entonces Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación, y se reactiva nuevamente en el año 2016 y 2017. Estos procesos de formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres son motivados por la necesidad que tiene el Estado venezolano de impulsar la soberanía tecnológica, con el fin de fomentar el uso y creación de tecnologías y el empoderamiento por parte de los y

las participantes. Así mismo, contribuye a la conformación de empresas cooperativas.

El énfasis del Laboratorio Vivencial en las aplicaciones libres se debe a que una «aplicación» es un «programa» (una pieza de software), con una función específica, claramente determinada. A diferencia de un «sistema», tiende a ser menos compleja y de un menor alcance, lo cual hace que el desarrollo de aplicaciones se preste para cursos o talleres con duración menor a un año.

En este contexto, el término «libre» implica que las y los usuarios tienen cuatro libertades esenciales: La libertad de ejecutar el programa como deseen, con cualquier propósito (libertad 0); la libertad de estudiar cómo funciona el programa, y cambiarlo para que haga lo que deseen (libertad 1, el acceso al código fuente es una condición necesaria para ello); la libertad de redistribuir copias para ayudar a terceros (libertad 2); y la libertad de distribuir copias de sus versiones modificadas a terceros (libertad 3). Se contrapone al software «privativo» (o «propietario»), que tiene licenciamiento limitante en cuanto al uso y al acceso al código fuente.

A lo largo de este proceso de investigación se presentarán cinco momentos para su desarrollo. En el primer momento se plantearán las ideas principales y los interrogantes que orientarán todo el proceso de investigación; en el segundo momento se describirán los escenarios, las y los autores, y los planteamientos orientadores. Posteriormente, en el momento tres, se evidenciará el paradigma asumido y las breves referencias teóricas. En el cuarto momento se explicará el tipo de investigación, el diseño de la investigación, el esquema de acción y el grupo muestra. También, las técnicas de recolección de datos, los criterios de credibilidad, dependibilidad, conformabilidad y verificabilidad; y finalmente, en el quinto momento, la jerarquización y categorización, el análisis de datos y el cronograma de actividades.

A su vez, este proyecto de investigación se contextualiza en la importancia de formar investigadores e investigadoras en aplicaciones libres que apoyen el desarrollo tecnológico el cual apuntala el Estado venezolano, para que, a través de dichas aplicaciones puedan desarrollarse políticas en áreas esenciales al desarrollo del país como son educación, economía y fortalezca el naciente poder popular, entendiendo al mismo, como lo sugiere El Troudi y Monedero(2006), éste poder está centrado en la ciudadanía, sujeto planificador, decisor, gestor y contralor de los asuntos públicos y no espectador pasivo de las funciones del Estado.

Desarrollo.

Propósitos del Investigador:

Generar un modelo de aprendizaje a través de la sistematización de experiencias dentro de un laboratorio vivencial, para la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres.

Propósitos Específicos:

- Reconstruir de forma ordenada y clasificada la experiencia del laboratorio vivencial para la formación de investigadoras e investigadores en aplicaciones libres.
- Develar los procesos de auto-formación, co-formación y hetero-formación de los actores involucrados en el proceso de investigación.
- Comprender que estrategias de aprendizaje permiten generar una formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres.
- Analizar los aporte de las cuatro libertades del software libre en el desarrollo colaborativo dentro del laboratorio vivencial para la formación de investigadoras e investigadores en aplicaciones libres.

Inserción en la comunidad:

Cabe destacar que todos estos procesos se desarrollarán con la participación de las y los actores involucrados en el proceso dialéctico del laboratorio vivencial para la formación de Investigadoras e Investigadores en aplicaciones libres. Así como también, se establecerán procesos que se asocian al concepto de calidad educativa que ayuden a satisfacer las necesidades de aprendizaje y las mediciones sistémicas de la experiencia del laboratorio vivencial y procesos metodológicos, quienes encabezaban el Laboratorio. Posteriormente se integraron una Diseñadora Gráfica, una pasante y unos estudiantes de Licenciatura en Informática para el Desarrollo Social, de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Dicha experiencia duró aproximadamente seis meses, durante los cuales se generó un producto tecnológico para uno de los programas del Ministerio (Sistema de Operación Canaima). También se reflejó como producto la enseñanza en aplicaciones libres a los estudiantes que se acercaron al proyecto. Por otro lado, se organizó el Poder Popular en una iniciativa de crear la Red de

Tecnologías de Información Libres (RedTIL) dentro del territorio venezolano. Esta organización se concretó a través de la figura jurídica de cooperativas.

Actualmente la RedTIL está conformada en un Organismo de Integración (cooperativa de segundo grado) llamado VeneSis-CPP. En el caso del Zulia, están las Asociaciones Cooperativas «Simón Rodríguez para el Conocimiento Libre» y «Soluciones

Informáticas para el Desarrollo de la Integración Social», entre las 11 organizaciones que la componen a nivel nacional. Dicho esfuerzo organizativo impulsó la decisión de reinventar el Laboratorio Vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en Aplicaciones Libres en mayo de 2016, del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología, así como del Consejo Federal de Gobierno, para la conformación de unidades socio productivas cooperativistas en desarrollo de software libre para apoyar las políticas del Estado venezolano.

La creación del Laboratorio Vivencial para la Formación de Investigadores e Investigadoras en Aplicaciones Libres busca promover la nueva cultura de investigación que es apoyada desde el Estado, así como la coordinación con la comunidad del software libre. Se fundamentó en la formación socio - tecnológica, en base a las posturas teóricas de Paulo Freire y Simón Rodríguez, donde la educación popular debe servir para que los educadores y educandos «aprendan a leer la realidad para escribir su historia» (Freire, 1970). Ello supone comprender críticamente el mundo y actuar para transformarlo en función de «inéditos viables»; en torno a dicha acción y reflexión, y a través del diálogo, los educandos y los educadores se constituyen en sujetos (Freire, 1970).

Por otra parte, Simón Rodríguez planteó que la educación en Venezuela y América se impartiera con calidad, en torno al desarrollo personal de los individuos, su capacidad de comprender y analizar la sociedad en la que viven, y su desarrollo humano y personal, en el contexto del desarrollo social y comunitario inspirado en principios y valores como la igualdad, la equidad, la libertad, la emancipación social y humana (Rumazo 1980). El ideal robinsoniano es una educación que permita a cada persona desarrollar a plenitud sus talentos y construirse como ciudadano solidario y productivo.

En el aspecto tecnológico, el Laboratorio Vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en Aplicaciones Libres, en sus fundamentos, se basa en el desarrollo colaborativo que sustentan Raymond, Erick (1999) y otros propulsores del software libre, que se vieron potenciados con el trabajo

comunitario a través de Internet y del código abierto. Entre los valores y principios cooperativistas que fundamentan el Laboratorio Vivencial, están los enmarcados en la Ley Especial de Asociaciones Cooperativas (2001), que son lineamientos por medio de los cuales las cooperativas ponen en práctica sus valores. Entre ellos están: 1) Asociación abierta y voluntaria; 2) Gestión democrática de las y los asociados; 3) Participación económica igualitaria de las y los asociados; 4) Autonomía e independencia; 5) Educación, entrenamiento e información; 6) Cooperación entre cooperativas; y 7) Compromiso con la comunidad.

Descripción del escenario:

Este laboratorio vivencial para la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres, se desarrolla en el marco de una políticas públicas de estado, en el territorio venezolano, educación para la formación para el trabajo, y la solución de herramientas tecnológicas para la soberanía y seguridad informática venezolana, ejecutándose en articulación con el Ministerio de Educación Superior Ciencia y tecnología, el consejo Federal de Gobierno y la organización popular, a través del cooperativismo, partiendo del contexto del nuevo mundo y la economía social comunal.

Descripción de los actores:

Investigadoras e Investigadores: Participantes en la formación colectiva sobre aplicaciones libres en un laboratorio vivencial. La experiencia actual consta de dos turnos, uno en la mañana y otro en la tarde, los participantes se agrupan en dos colectivos, uno de siete mujeres y otro de diecinueve hombres en el diurno, y en el turno vespertino, otros dos colectivos mixtos de seis y dieciséis personas. Sistematizador(a) de la experiencia: La o las personas que recogen toda la información para reconstruirla, ordenarla y sintetizar, para luego analizar y reflexionar de manera crítica, con el fin obtener resultados y proponer mejoras en el proceso.

Facilitadores y facilitadoras: Personas involucradas en el proceso de formación de las y los investigadores, sobre la base de aprender haciendo entre iguales y en la práctica. Tienen un conocimiento más profundo de los materiales de apoyo y guías de formación.

Cooperativa: Es una asociación autónoma de personas unidas voluntariamente para satisfacer sus necesidades y aspiraciones económicas, sociales y culturales comunes, a través de una empresa de propiedad conjunta y democráticamente controlada.

La formación de equipos y las negociaciones:

Este proceso de desarrolla en el marco de la necesidad de formar a jóvenes desarrolladores en aplicaciones libres dentro de las Universidades de la región zuliana, con el fin de apoyar en los requerimientos de desarrollo y la soberanía tecnológica venezolana. Se desarrollaran colectivos de investigación donde habrán tres fases: charlas informativas, actividades de formación vivencial y equipos vivenciales prácticos.

Propósitos del investigador:	Categorías:	Sub categorías:	Sub categorías:	Fuentes:	Técnicas:
Reconstruir de forma ordenada y clasificada la experiencia del Laboratorio Vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en Aplicaciones Libres.	Sistematización de experiencias.	° Ordenar las acciones ejecutadas. ° Apropriación crítica de los procesos. ° Propuestas Pedagógicas. ° Comunicar y socializar la experiencia.	¿Contribuye el laboratorio vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en aplicaciones libres?	Participantes.	° Mesa de Trabajo. ° Lluvia de Ideas. ° Técnica de la pregunta. ° Debate.
Develar los procesos de auto-formación, co-formación y hetero-formación de los actores involucrados en el proceso transformador.	Formación.	El trabajo abierto, la motivación, el medio, la creatividad, el mapa conceptual, la adaptación curricular. Autoformación, Heteroformación y coformación.	¿Dentro del laboratorio vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en aplicaciones libres se fomenta la generación de una visión crítica de los contextos educativos, y la necesidad de generar propuestas transformadoras a través de dichas aplicaciones?	Participantes.	° Mesa de Trabajo. ° Lluvia de Ideas. ° Técnica de la pregunta. ° Debate.
Desarrollar estrategias de aprendizaje para la formación de investigadores e investigadoras en aplicaciones libres.	Formación.	Autoreflexivo; autonomía racional y liberadora del ser humano; participación y transformación social.	¿Qué estrategias de aprendizaje permitirían una formación de investigadoras e investigadores en aplicaciones libres?	Participantes.	° Mesa de Trabajo. ° Colectivos de Investigación. ° Debates.

Analizar los aporte de las Cuatro Libertades del software libre en el desarrollo colaborativo dentro del Laboratorio Vivencial para la Formación de Investigadoras e Investigadores en Aplicaciones Libres.	Aplicaciones Libres.	(libertad 0); la libertad de estudiar cómo funciona el programa, y cambiarlo para que haga lo que deseen (libertad 1, el acceso al código fuente es una condición necesaria para ello); la libertad de redistribuir copias para ayudar a terceros (libertad 2); y la libertad de distribuir copias de sus a terceros (libertad 3).	libertades del software libre en el desarrollo colaborativo dentro del Laboratorio vivencial para la Formación de investigadoras e investigadores en Aplicaciones Libres?	Participantes	° Mesa de Trabajo. ° Colectivos de Investigación. ° Debates. ° Productos
---	----------------------	--	---	---------------	---

Referencias Bibliográficas

Arnal, G. (1992). De los estudios comunitarios y la investigación participante. Realizado en la unidad de proyectos de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de la educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de Universitaria de Investigación. Universidad Pedagógica Experimental.

Ballester, A (2002). El Aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. España.

Benavidez, M (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación.

Carvajal, J (2005). Fortalecimiento de las organizaciones pertenecientes a la Asociación de proyectos para la educación Popular (APC).

Cerezo, H (2007). Corrientes pedagógicas contemporáneas. México.

Centro de Estudios para la Educación Popular (CEPEP) (2010). La Sistematización de Experiencias: Un Método para impulsar procesos

emancipadores. Caracas-Venezuela. Ministerio de Finanzas.

Cendales (2003). Sistematizando nuestras experiencias. México.

Asamblea Nacional (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas-Venezuela.

Asamblea Nacional (2013). Ley del Plan Especial de Asociaciones Cooperativas. Caracas Venezuela.

Asamblea Nacional (2013). Ley de Infogobierno. Caracas-Venezuela.

Asamblea Nacional (2013). Ley del Plan de la Patria (2012-2019). Caracas-Venezuela.

Freire, P (1970). Pedagogía de la Esperanza.

Jacquinet G. (1996). La Escuela frente a las pantallas. Buenos Aires-Argentina.

Jara, O. (2012). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. San José (Costa Rica). Centro de estudios y publicaciones Alforja, Consejo de Educación de Adultos de América Latina.

Huerta, C. (2006). Corrientes Pedagógicas contemporáneas.

Icart, T (2012). Cómo elaborar y presentar un proyecto de investigación. Barcelona-España. Ediciones Universidad de Barcelo.

Métodos para reconstruir historias de vida a través de la fenomenología

Yacira SILVA*, Luz MENDOZA**

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
yacirasilva@hotmail.com, luzomaira_19@hotmail.com

Resumen

Mediante la revisión de algunas teorías de diversos autores, con la intención de discutir cómo a través de la fenomenología se logra analizar las perspectivas de vida desde lo cotidiano, donde hablar de convivencia, trabajo y comunidad tienen mucho que aportar en el reconocimiento de una dinámica social imbricada en sus valores subjetivos. La metodología fenomenológica se utilizan diversos métodos para desarrollar el conocimiento sobre los personajes o sujetos activos: el narrativo, que consiste en relatar de manera sistemática y organizada toda su existencia; el biográfico documental donde se analiza a las personas, revisando documentos organizados cronológicamente, la historia oral que se basa en las anécdotas y testimonios de terceros para recrear la esencia de un individuo y la historia de vida, en la cual se describe el sujeto por medio de todas las actividades desarrolladas a lo largo de su ser, desde su infancia hasta su ocaso o etapa en la que se encuentre. La naturaleza epistémica fenomenológica permite entonces, reconstruir historias de personas a partir de su propio ser: pasado, presente y proyectar este conocimiento hacia un futuro inmediato, partiendo de sus recuerdos, experiencias, creencias, leyendas, imaginarios sociales que lo hacen describir los valores de su propia esencia, como pueblo, como comunidad.

Palabras clave: Metodología; Historias; Fenomenología

*Licenciada en Lenguas Modernas. Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura. Especialista Administración de la Informática Educativa. Magister en Gestión de la Tecnología Educativa. Magister en Gerencia Educativa. **Licenciada en Educación Integral. Magister en Gerencia Educativa. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Docente Ordinario. Categoría Titular. Adscrita al Centro de Investigaciones Educativas – CIE. Programa Educación.

Recibido: Noviembre de 2018

Aceptado Diciembre de 2018

Methods to build life stories through phenomenology

Abstract

By reviewing some theories of various authors, with the intention of discussing how through phenomenology it is possible to analyze life perspectives from the everyday, where talking about coexistence, work and community have much to contribute in the recognition of a dynamic social embedded in its subjective values. The phenomenological methodology uses various methods to develop knowledge about the characters or active subjects: the narrative, which consists of recounting in a systematic and organized way their entire existence; the documentary biographical where people are analyzed, reviewing documents organized chronologically, the oral history that is based on the anecdotes and testimonies of third parties to recreate the essence of an individual and the history of life, in which the subject is described by means of all the activities developed throughout his being, from his childhood to his sunset or stage in which he is. The phenomenological epistemic nature then allows us to reconstruct people's stories from their own being: past, present, and project this knowledge into the immediate future, based on their memories, experiences, beliefs, legends, and social imagery that make them describe the values of its own essence, as a people, as a community.

Keywords: Methodology, Stories, Phenomenology.

Introducción

La investigación cualitativa en Latinoamérica ha tomado gran importancia en las últimas décadas, puesto que el interés esta perspectiva ha sido muy notoria en todas las disciplinas del saber desde la antropología hasta las ciencias sociales. Los investigadores han ampliado su quehacer investigativo apoyados en la información cualitativa en su variedad de posibilidades, notas, entrevistas, videos, documentales, reportes y actividades laborales entre otros datos.

Es así, como el desarrollo de este tipo de investigación requiere una gran rigurosidad entre el investigador y su personaje estudiado; se vale de una gran variedad de elementos que podrían tomarse como fundamentos esenciales que apoyan y enriquecen el proceso investigativo; de este modo, comienza una lucha en el proceso; la controversia se origina básicamente entre las realidades encontradas, los objetivos y la subjetividad a que hubiere lugar generando un conflicto personal; ya que el proceso se puede tornar complejo. Sin embargo,

es la oportunidad para que el científico construya nuevas interpretaciones que permitan generar un nuevo conocimiento a partir de los resultados.

Es por ello, que las metodologías empleadas para el estudio de la vida de los sujetos podrán ser relevantes en nuestra sociedad y nuestro tiempo, aunque son poco conocidas y respaldadas se hace necesario su divulgación y apropiación.

Desarrollo.

Toda investigación que tenga por objeto el estudio de un sujeto y sus particularidades, debe emprenderse inicialmente desde una metodología que descubra y deleve su interior. Esto solo puede suceder aplicando un estudio fenomenológico. Partiendo de su posición filosófica; Husserl en 1992, estaba interesado, originalmente, en la complejidades de la ciencia, que cada vez se estaba distanciando más de los intereses humanos prácticos – los intereses prácticos que había precisamente impulsado el desarrollo de las matemáticas y las ciencias en primera instancia. Su meta era reconectar la ciencia con el mundo real, pero para ello era necesario desarrollar una filosofía de la experiencia humana en un riguroso marco científico.

En términos simples, la fenomenología intenta explorar cómo los sujetos experimentan el entorno, cómo progresan desde las impresiones sensoriales del mundo al entendimiento y el significado. Fundamentalmente, hacía énfasis en la experiencia cotidiana de los sujetos, cómo vivían y actuaban en el mundo, y la actitud natural hacia la convivencia, que les permitía fácilmente y de manera transparente darles sentido a sus experiencias.

Breve reseña histórica de la Fenomenología

La fenomenología de Husserl, fue cuantiosamente desarrollada y revisada por Heidegger, considerado como la principal figura de la fenomenología del siglo XX. Su trabajo, está basado en rechazar una de las premisas básicas de Husserl: la doctrina del Dualismo Cartesiano – la idea, descende de Descartes, de la separación de la mente y el cuerpo. Husserl había adoptado esta posición y su forma de fenomenología exploró los fenómenos mentales internos mediante los cuales las impresiones sensoriales podían ser interpretadas y además asignadas a un significado. Al rechazar esta idea. Heidegger (2006:23) argumentó; “En lugar de asignar un significado al mundo tal y como lo percibimos, actuamos en un mundo que ya está lleno de significados”.

Es decir, el mundo tiene sentido en cómo está físicamente organizado en relación con nuestras habilidades físicas, y en cómo éste refleja una historia

de las prácticas sociales. Para este autor, la cuestión principal no es ¿Cómo asignamos significados a nuestras percepciones del mundo?, si no, ¿Cómo el significado del mundo se nos revela a través de acciones dentro de éste?

“La característica más importante de cómo encontramos el mundo, desde el punto de vista de Heidegger, es que lo encontramos en la práctica. Encontramos el mundo como un lugar dentro del cual actuamos”. Es, a través de nuestras acciones en él, mediante las formas en que nos movemos por el mundo, que reaccionamos a él, lo adaptamos a nuestras necesidades, y nos engranamos con él para resolver problemas, que el significado del mundo se nos revela”. (Dourish y Bell, 2011:89)

Por tanto, para Heidegger, la acción precede a la teoría; la manera en que actuamos en el mundo es lógicamente previa a la manera en que lo entendemos. Visto así, en la construcción de las historias individuales o locales es imprescindible tener en cuenta a la colectividad que ha vivido el proceso histórico; incluso, en el caso de la historia de vida, los procesos que vive el sujeto están inmersos en una colectividad. Por ello es necesario construir la historia desde y con la comunidad; es buscar contribuir a la concientización de ser sociedades con historia y fortalecer, desde allí, un sentido de colectividad y pertenencia a un grupo particular, esto solo se logra aplicando los métodos pertinentes a los estudios fenomenológicos.

En base a lo expuesto, son varios los métodos de abordaje para la visualización de los aspectos vivenciales y procedimentales del legado de los sujetos. Los mismos se mencionan a continuación.

Métodos utilizados en los estudios fenomenológicos

• Narrativo

En educación, este método se asienta dentro del “giro hermenéutico” de la instancia positivista, se pasa a una perspectiva interpretativa, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. El “individuo”, tiene valor y significado primario los cuales vienen dados por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central. En concreto Gergen (1999), referido por Goodley y col. (2004:145) plantea; “Se pueden identificar seis características de las narraciones”. A saber:

- Una historia con un argumento que está penetrado de valores, ya que las narraciones son estructuras evaluativas que conllevan una posición moral.
- Un relato entendible en el que los acontecimientos son seleccionados para construir una trama razonable y significativa.

- Los acontecimientos están organizados de manera ordenada.
- Los personajes poseen identidades continuas a lo largo del tiempo.
- Relaciones causales que construyen los fundamentos del esquema contado.
- Una estructura que posee un comienzo y un final, que crea una direccionalidad y contiene una cierta percepción de propósito.

En el mismo orden de ideas, Abbott (2012:63) expresa; “El método narrativo presenta grandes prelações para estudiar técnicas, entendidas como una serie de actividades que se desarrollan en un contexto y tiempo determinados”. Es decir, que el esfuerzo narrativo permite al investigador generar, organizar y analizar evidencia empírica sobre los eventos, explicando su desarrollo y funcionamiento. Todo relato consta de eventos y una secuencialidad de vivencia en el cual el investigador los organiza coherentemente en la trama o historia. La interacción entre las suposiciones del investigador y los hechos dan como resultado el refinamiento del relato por lo cual, se presentan de forma concreta.

A este respecto, Roberts (2002:115) señala; “El estudio narrativo de las vidas de la gente se ha convertido en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos”. Esta perspectiva narrativa amplía las formas de investigación cualitativa, ya que en dicho contexto se pueden incluir algunas estrategias metodológicas, tipos de información, formas de análisis y representación más convencional; así como otras fuentes más novedosas.

En consecuencia, el análisis narrativo permite el estudio sistemático del significado y la experiencia personal, es muy útil para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de los relatos para redefinir la realidad. Cortazzi (2001:192) plantea; “El análisis narrativo puede verse como algo cultural y social; afirma que, por lo tanto, el estudio de la narrativa puede utilizarse para explorar las subjetividades individuales y del grupo”.

- Biográfico documental

Este método, también constituye una metodología de la investigación cualitativa, que integra los relatos de toda una vida o de determinadas etapas o acontecimientos biográficos de relevancia de la persona estudiada, además de toda la información o documentos de los que se pueda disponer sobre la vida del sujeto objeto de estudio, con el propósito de conocer y analizar la percepción de la realidad social de la persona estudiada.

“El método biográfico es esencialmente una descripción fenomenológica que exige de cuatro habilidades en el investigador: observar, escuchar, comparar y escribir. Esas cuatro habilidades, son las que hay que poner en juego, se concretan en una serie de etapas, que exigen a la par la sistematicidad y cierta dosis de artesanía”.
(San Martín, 2007:129)

No obstante, todos estos planteamientos metodológicos no alcanzan su significado pleno si no es en relación con el objeto de estudio al que va a ser aplicado: la persona y los documentos de vida por ella generados o facilitados. La técnica de elaboración de relatos de vida y de historias de vida se inserta en una metodología más amplia denominada el método biográfico, junto a cuya denominación necesariamente emergen conceptos como investigación etnográfica, estudio de casos y observación participativa.

Ahora bien, este método puede aglutinar la estrategia metodológica de la conversación y narración y la revisión documental de autobiografías, biografías, narraciones personales, cartas, diarios, fotos, entre otros. Conjuga de este modo fuentes orales con fuentes documentales y personales con el propósito doble de, primero, captar los mecanismos que subyacen a los procesos que utilizan los individuos para dar sentido y significación a sus propias vidas, y segundo, mostrar un análisis descriptivo, interpretativo, y necesariamente sistemático y crítico de documentos de vida.

La primera consideración a realizar se relaciona con la gran cantidad de términos y usos que se vinculan con lo biográfico. Los términos más utilizados son el de biografía y autobiografía; la diferencia entre ellos se encuentra en la existencia o no de la figura mediadora de un agente externo que construya finalmente el relato. Otro término, es el de biogramaplanteado por Pujadas (2002:67); “Se refiere a los registros biográficos de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos”. Este autor propone la siguiente delimitación terminológica:

- Documentos personales
- Autobiografías
- Diarios personales
- Correspondencia
- Colecciones epistolares
- Fotografías, películas, videos y otros registros iconográficos
- Objetos personales.

Básicamente podemos encontrarnos con dos aplicaciones del método biográfico: las historias de vida como estudios de caso, o bien la técnica de los

relatos biográficos múltiples.

Otras vertientes del método biográfico pueden presentarse como: Relato de vida: historia de una vida tal y como la persona que la ha vivido la cuenta. Historia de Vida: estudio de caso referido a una persona determinada, que comprende no solo su relato de vida, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible. Biogramas: registro biográfico de carácter más sucinto y que suponen la recopilación de una amplia muestra de biografías personales a efectos comparativos.

- **Historia oral**

Este método muy similar al anterior, surge en los Estados Unidos en la década de los años cuarenta.

“La historia oral comienza como una técnica que recupera los testimonios de personajes destacados de la historia o testigos fundamentales y camina transformando lo que a su paso encuentra, hasta posicionarse como método de investigación en la historia, la antropología y la sociología”. (Archila, 2005:102)

Por lo tanto, la historia oral tiene la particularidad de llenar el silencio y las ausencias de que adolece el material documental.

“Es un espacio de confluencia interdisciplinaria, que al surgir desde el seno de la historia social procede a seleccionar nuevos sujetos sociales, en escalas y niveles locales y regionales; con el fin de abordar fenómenos y cuerpos de evidencias específicas y controlables; con técnicas precisas y fuentes nuevas y plurales, que tiene el propósito de lograr aproximaciones cualitativas de los procesos y fenómenos sociales”. (Rivera, 2004:14)

De igual forma, para Thompson (1993), referido por Chárriez(2012:17);expresa; “Tenemos que crear una sociología teóricamente más veraz y sustantivamente mejor consolidada, construyendo la teoría paso a paso, con descubrimiento de hechos; y el método de la historia de vida ofrece un instrumento vital para esa labor”. Este autor, aporta una reflexión muy rica en torno a la participación tan exitosa de la historia oral en el cambio de la sociología estructural hacia una visión que explicaba la participación del individuo en la construcción social de la realidad.

Por ello, generalmente se dice o se piensa que la historia oral utiliza como métodos, técnicas e instrumentos: la historia de vida, la biografía narrativa, el relato de vida y la entrevista. Metodológicamente abarca las siguientes fases: selección y determinación del tema y problema de investigación; conceptualización y construcción del entramado teórico; determinación de los

objetivos y propósitos; revisión de la frontera del conocimiento en que se inscribe el trabajo; precisión de los pasos metodológicos; diseño y elaboración de los instrumentos de investigación; trabajo de campo mediante las entrevistas; sistematización y organización de las fuentes orales producidas; análisis del contenido; formulación de resultados y difusión de los hallazgos

Al respecto, Aceves (2001:44) argumenta; “La principal técnica de la historia oral es la entrevista, entendida como el recuento de la memoria de los hechos que al entrevistado vivió en el pasado, a través del cuestionamiento abierto y flexible que el entrevistador realiza para posibilitar el recuerdo”. Para ello, es necesario que se realice una guía sumamente dúctil que sirva únicamente de pretexto para poder expresar el testimonio de vida de algún protagonista de un hecho histórico. De manera sintética se enuncian algunos de los elementos que deben estar presentes antes, durante y después de la entrevista:

Con esta finalidad, la metodología tiene ciertas bondades para la investigación educativa: es económica en los recursos pues no implica el trabajo con muchos informantes, copias, sofisticados software, y otros tanto. Sin embargo, no es económica en esfuerzo, ni en tiempo. La puede y debe realizar de manera directa el investigador por aquello de que se convierte en el principal instrumento de interpretación. Esto puede significar una ventaja, como también se debe sopesar como desventaja. Depende de lo que se realiza en la investigación.

Sin embargo, no se debe imponer la visión de la historia oral como la forma o el camino en la investigación educativa. Definitivamente, la decisión para tomarla como metodología en el campo, está ligada a la construcción del objeto de investigación realizada por cada investigador.

- Historia de vida

Hernández (2009:88) expresa; “Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer como observan las personas el mundo social que les rodea”. Es decir, que su principal finalidad la podemos localizar en el relato que se extraen de las mismas vivencias contextualizadas en un lugar y tiempo determinado, que permiten revivir, analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento, ya que el análisis de los datos obtenidos supone un proceso de indagación y búsqueda permanente.

“La historia de vida, como investigación cualitativa, busca descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente”. (Ruiz, 2012:102)

En este mismo orden de ideas, Perelló (2009:102) puntualiza; “El investigador es sólo el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de retocar el texto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevistas”.

“Las Historias de Vida se basan en experiencias concretas de la persona en cuestión, a través de las cuales se pretenden recuperar el sentido de la misma vinculándola a experiencias vividas de las personas (dentro de la subjetividad de la misma) y que nos permiten poner de manifiesto y revelar las técnicas de investigación cualitativa, por lo que, como investigadores, debemos tener una posición de escucha activa y metodológica. Ya que los relatos narran el desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser ésta durante un período concreto y en un contexto determinado (tal y como es nuestro caso), la cual es narrada desde el punto de vista subjetivo y según su código lingüísticos”. (Goodson, 2012:99)

Con esta finalidad, los autores antes mencionados, indican cuatro objetivos esenciales que dan razón al uso de las Historias de Vida. Como son:

1. Captar la totalidad, es decir, recoger toda la experiencia biográfica del sujeto, desde su infancia hasta el presente o del momento concreto que la investigación quiera estudiar.
2. Captar la ambigüedad y el cambio, es decir, pretenden recoger todas las dudas, cambio de opiniones, ambigüedades que el sujeto pueda tener.
3. Captar la visión subjetiva. Con este objetivo pretende reflejar el auto concepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás, como atribuye sus éxitos y fracasos.
4. Encontrar las claves de la interpretación, es decir, explicar la historia de los sujetos, desde ellos mismos, evitando cualquier tipo de subjetividad. Sobre este punto, Leite (2011:99) plantea; “La interpretación, no tiene lugar en un momento concreto, ni en un apartado concreto de una investigación; sino que ésta comienza prácticamente desde el inicio cuando comenzamos a plantearnos interrogantes e inquietudes por investigar y analizar.

“Entre las principales potencialidades y limitaciones que podemos encontrar en las Historias de Vida, se sintetizan las siguientes: carácter retrospectivo, longitudinal y subjetivo. Problemas con el control vinculado a la autenticidad y veracidad del discurso. Facilita y exige la triangulación metodológica. Problemas de validez interna y externa asociada a cualquier técnica cualitativa”. (Perello, ob. cite, p. 154)

Es por esto que, como investigadores, nos corresponde iniciar con las experiencias mínimas y modos de razonar y sentir del protagonista de la Historia de Vida. Planteamos como necesario en las investigaciones la realización de un estudio etnográfico durante todo el proceso de recogida de la información donde se utilicen diferentes voces (polifonía de voces) que den realidad y sustento a la Historia de Vida que se está construyendo; por lo que, deberemos situarnos, como lo expresa Cortés (2011: 72); “...dentro del marco donde el protagonista se mueve, y por tanto el enfoque y el trabajo cooperativo e interpretativo es mucho más profundo. Nos ayuda a comprender e identificar códigos micros culturales”.

“Indiscutiblemente, las Historias de Vida y las demás técnicas de abordaje nos van a permitir conocer, investigar y analizar diferentes categorías de las experiencias de vida de las personas que han tenido una importante trayectoria escolar y formativa dentro del contexto en el que se ubiquen para que sean un modelo a seguir al interior del entorno al cual pertenecen y para ello se deberán tener en cuenta aspectos relevantes como: 1. Historias de Vida Personal; 2. Rememoración de la etapa educativa hasta la Universidad 3. Experiencias de enseñanza en la Universidad. 4. Sueños cumplidos y no realizados entre otros”. (Ocaña, 2011:02)

En base a lo expuesto, en opinión de las investigadoras las historias de vida en la fenomenología, representan un método eficaz para recopilar información, dado que es imposible incorporar todos los datos y sucesos de la vida de los participantes. Observando que lo que se intenta a través de él, es conferir una unidad explicativa e interpretativa a aquellos hitos vitales relatados por el protagonista, que más interesen a la investigación.

Síntesis.

Partiendo del hecho de que las historias de vida conforman una perspectiva fenomenológica, la cual visualiza la conducta humana, es decir, lo que los sujetos dicen y hacen, como el producto de la definición de su mundo, evidentemente el fenomenólogo se dirige a condiciones de la experiencia o vivencias del sujeto y se interesa en las características generales de la evidencia vivida. Esta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, pero excluyendo todo lo externo a la inmediata. En suma, el ser humano en su cotidianidad, pasando por la vida en actitud natural.

Ahora bien, la descripción antropológica que se obtiene por los medios fenomenológicos se encuentra dentro del marco de una monadología trascendental de la razón. Es, por tanto, el conjunto del universo de la materia, el universo de las relaciones puras, el mundo, el ser humano y todo reino vivo posible. Por tanto, la reconstrucción de las historias de vida, se convierten en afirmaciones, en cuanto que la conciencia, que es la forma operativa de la razón, tiene una derivación intersubjetiva, que es la cultura.

Es más, el comportamiento humano se funda en dicho apremio, porque la intención es el género universal de los actos, que, según sus especies, los procesos: pensar, sentir y querer, se despliegan en las subespecies de actos de representación, de juicio, de deseo, de aspiración y más, de los seres humanos. Visto así, los métodos idóneos para trabajar en función de hilvanar estas historias de vida, deben brindar confianza al sujeto, ya que, a partir de allí, se puede divergir hacia aproximaciones interpretativas del fenómeno, o la exploración de aspectos genéticos.

En este sentido, para capturarlas se desarrollan procesos de interpretación, viendo las cosas desde la perspectiva de las personas, quienes están continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones. Por lo tanto, esta metodología fenomenológica, permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas.

Referencias Bibliográficas.

ARCHILA, Mauricio (2005). Voces subalternas e historia oral. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (32), 293-308

CORTAZZI, Martin (2001). Análisis narrativo en etnografía. En Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland y Lyn Lofland (Eds.), Manual de etnografía (pp.384-394). Londres: Sabio.

CORTÉS, P. (2011). El Sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica en Hernández, Sancho y Rivas (coord.). Historias de Vida en Educación. Biografías en Contexto. ESBIRNA-RECERCA, Universidad de Barcelona, N°4. Pp. 68-74.

CHÁRRIEZ Cordero, Mayra (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Vol. 5 Núm. 1.

GOODSON, Ivor (2012). Desarrollo de la teoría narrativa: historia de la vida y representación personal, Londres y Nueva York: Routledge.

HEIDEGGER, Martin (2006). Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo. Alianza Editorial, Madrid, España.

LEITE Méndez, A.E. (2011). Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal. Universidad de Málaga.

OCAÑA, A. (2011). La entrevista biográfica: análisis de esta herramienta como generadora de información en la reconstrucción de historias de vida. II Jornadas de Historias de vida en Educación.

PAZ Sandin, E. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones: México. Editorial Mcgraw-Hill Interamericana

PERELLÓ, S. (2009). Metodología de la Investigación Social. Madrid: Dykinson.

PUJADAS Muñoz, J. J. (20 02). El método biográfico. El uso de las historias de vida en las ciencias sociales. Cuadernos Metodológicos (5). Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

RUÍZ Olabuénaga, J. I. (2012). Historias de vida. En Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto. pp. 267-313.

SAN Martín, R. (2007). La observación participante. En el Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial, 3ª Edición, pp. 144 – 165.

Libros con dos o más autores:

GOODLEY, D., Lawthom, R., Clough, y Moore, M. (2004). Investigando historias de vida. Londres: Routledgefalmer.

Artículos en Revistas:

ABBOTT, A. (2012). Las vicisitudes de los métodos. En: Revista Internacional de Metodología de Investigación Social. 5º Festival Anual de Métodos de ESRC, Oxford.

RIVERA, Silvia (2004). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: De la lógica instrumental a la descolonización de la historia. En Revista Peri-Feria, No. 4. Neiva, pp. 16-26.

ROBERTS, B. (2002). Investigación biográfica. Buckingham: Prensa universitaria abierta.

Artículo en Fuente Electrónica:

ACEVES, Jorge (2001). Experiencia biográfica y acción colectiva en identidades emergentes. *Espiral*, 7 (20), 11-38. Disponible en: <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/espiral/espiralpdf/Espiral%2020/3-29.pdf>

HERNÁNDEZ, K. S. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigacióncualitativa.htm>

DOURISH, P. y G. Bell (2011). *Adivinando un futuro digital*. Cambridge, MA: MIT. Prensa.

GERGEN, K. (1999). *Una invitación a la construcción social*. Londres: sabio.

II. Ensayos

Repensar la Interculturalidad. Narrativas y diferencias desiguales

Ángel OROÑO*

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
kiyopo@gmail.com

Todo el mundo, incluido, y en primer lugar, el mundo de las ideas, de las “competencias simbólicas”, se le aparece como un indecible “campo de batalla”, del cual se puede huir, pero al cual no se puede ingresar impunemente. El problema, además, es que está muy lejos de ser un campo de batalla, digamos homogéneo y balanceado por la paridad de fuerzas. Casualmente, lo que la colonialidad moderna ha producido es, precisamente, una profundización también ella inédita de las asimetrías en todos los niveles (socioeconómico, político-ideológico, simbólico-cultural) en escala por primera vez mundial. Y allí donde hay asimetrías producidas (no por la “naturaleza” sino) por la explotación, la dominación ilegítima y el racismo, no hay “equilibrio” posible, y no puede juzgarse con la misma vara a dominadores y dominados. Lo que éticamente se impone es tomar partido por las víctimas (sin necesidad de idealizarlas ni “romantizarlas”; su memoria no requiere consuelos, sino una apuesta en la búsqueda de la verdad, por difícil que sea)”

Eduardo Grüner

La Oscuridad y las Luces. Capitalismo, Cultura y Revolución

Introducción.

En el contexto actual se nos hace imperativo repensar un conjunto de categorías y formas discursivas asociadas a lo que nos han vendido como modernidad. Este mismo contexto, devela que el conocimiento científico no es la luz al final del túnel y que el progreso, el conocimiento, la cultura, la otredad, la sociedad en su totalidad, deben ser también repensadas y reorientadas.

*Licenciado en letras, Docente Agregado, adscrito al programa de Educación, Magister en Antropología. Doctorante en Ciencias Humanas (LUZ).

En virtud de ello, consideramos crucial, reflexionar sobre las formas como hemos adquirido y/o construido el conocimiento y con ello evaluar el conocimiento desechado (y por qué), las formas cómo hemos seleccionado su prioridad y también cómo desde todo ello, perfilamos nuestro destino como seres interconectados, o, contrariamente, cómo a partir de un conocimiento segmentado, continuamos parcelando la vida.

En la emergencia del reciente panorama de la Pandemia Covid19, se han tensionado un conjunto de dimensiones de la vida social que creíamos resueltas o controladas, entre ellas: la salud, la educación y la alimentación. Además, en la contingencia de esta pandemia se han acelerados procesos que pensábamos serían desarrollados en un futuro de mediano o largo plazo. Así, la educación virtual, las ciudades y espacios agroecológicos, como también el retorno o reposicionamiento de la medicina natural, hoy parecen alternativas factibles. Por otro lado, las promesas neoliberales de los gobiernos capitalistas han quedado al desnudo y pese al crecimiento de la tasa de morbilidad de su población, el cinismo político toma tintes pocos evidenciables en la historia. No obstante, hemos visto como en esa misma contingencia, también se han desarrollado solidaridades, compromisos y diálogos que en menos de seis meses atrás eran casi imposibles pensarlos, mucho menos verlos o constatarlos.

Este ensayo, tiene el propósito de incentivar el debate, tensionar categorías, situar la reflexión teórica en Latinoamérica y el Caribe en relación a la interculturalidad, la cultura, la diferencia y la desigualdad. Estas cuatro conceptualizaciones tienen una incidencia en las formas cómo se ha venido desarrollando las prácticas sociales, los discursos políticos, las estrategias de poder y con ello, la producción y reproducción de conocimiento dentro o fuera del proceso escolar.

Para ello, iniciamos con algunas leves reflexiones sobre situar el pensar en Latinoamérica y el Caribe, con las posibilidades que ese pensar permita servir a la vida y a la reproducción de la vida. Posteriormente, ahondamos en la reflexión sobre la construcción de un conocimiento propio, desde categorías, enfoques y sobre todo introspección del sujeto en todo ese proceso. Para ello, empleamos algunos interesantes aportes del pensador uruguayo Hugo Zemelmán, así como Boaventura de Sousa Santos.

Seguidamente, abordamos la problemática de la interculturalidad en Venezuela y sus vínculos con las pedagogías estatales suscritas en las narrativas de orden jurídico desde las cuales, aún se señala la existencia de la interculturalidad en nuestro país. En este apartado, elaboramos una

reflexión corta, de acuerdo con algunos aportes del antropólogo argentino Néstor García Canclini, sobre las conceptualizaciones sobre la cultura y cómo desde estas, se construyen espacios para definir tanto la diferencia como la desigualdad. Luego, ejemplificamos con los procesos migratorios y el racismo la inexistencia de la interculturalidad en el marco de la sensatez internacional, ahondando mucho más las brechas de desigualdad orientadas sobre la diferencia como problemática de la modernidad del Sistema Mundo.

Evidenciamos, cómo las narrativas de la interculturalidad gubernamental, así como las narrativas de la interculturalidad académica son derivaciones de las Pedagogías Estatales y las Pedagogías Corporativas. Junto a ello, sostenemos que ambas narrativas confluyen, sin mayores dificultades, en la gran narrativa de multiculturalismo, como teoría globalizante en la que tanto la diferencia, como la desigualdad, descritas asépticamente, no perturban el funcionamiento de las relaciones jerárquicas sobre las que el colonialismo, el patriarcado y el capitalismo se asientan. En síntesis, con el multiculturalismo y todas sus derivaciones discursivas, las relaciones de poder garantizan su sostenimiento, fundamentado sobre la diferencia (división racial de la población mundial/Colonialidad del poder); generando con ello desigualdad (líneas abisales o zonas del no ser) y segmentando las relaciones, como también la producción del conocimiento (racismo epistémico y colonialidad del saber).

Yuxtapuesta a las experiencias de las narrativas nombradas arriba, señalamos a las narrativas de la interculturalidad crítica, cuyos militantes no solamente resisten de forma pasiva las arremetidas del capitalismo global, sino que construyen alternativas factibles, fundamentadas en la criticidad e intersubjetividad. Igualmente, señalamos algunos aspectos determinantes en estas narrativas a la luz del “silenciamiento” de las anteriores como efectos de la funcionalidad del poder a la que sirven. Las narrativas de la interculturalidad crítica revelan cómo se ha racializado la diferencia y desde este proceso se fusiona la desigualdad.

Finalmente, nos parece determinante señalar nuestro interés sobre el reconocimiento y posicionamiento reflexivo en torno a la interculturalidad doméstica, culinaria, tradicional, matrilineal y fecunda que nos habita como latinoamericanos y caribeños. Cómo a partir de ella podemos situar (nos) y emprender caminos factibles para la construcción de un mundo posible, distinto y digno para todos.

1. Pensar y situar el conocimiento en clave latinoamericana y caribeña.

Toda investigación, aunque parezca un “lugar común”, tiene su origen

en el pensar, lo cual no indica que todo pensar conduzca a un investigar. Todo pensar, como todo investigar, construye su lugar de enunciación. Es crucial que tanto el investigar, como el pensar sean situados en el contexto geopolítico latinoamericano y caribeño. Es en Latinoamérica y en el Caribe donde se aplicaron todas las fórmulas inducidas por la fuerza (o no) de civilidad, religión y ciencia. Se trata de una territorialidad donde se vaciaron los sentidos univocistas del dogma religioso, científico y estatal.

Sostenemos entonces que, para investigar hay que pensar y, ese “pensar” debe estar situado geopolíticamente en América Latina y el Caribe; pero “situar”, en este caso, no significa “ubicar” la producción de conocimiento en el mapa latinoamericano y caribeño, dado que todo conocimiento que surge en dicho contexto, no es el resultado de un conocimiento situado, resultado de su ubicación cartográfica o toponímica. Es decir, el conocimiento situado en el contexto latinoamericano y caribeño, no es la resultante de territorialidades políticas, sino que responde y se sujeta a las “territorialidades epistémicas” que tensionan, incluso, las propias construcciones de las territorialidades políticas de los estados modernos latinoamericanos. Entonces “situar”, para nuestro caso, es “tensionar”, “tematizar” o “problematizar” las condiciones sobre las que la vida se reproduce en Latinoamérica y el Caribe (Bautista, 2014).

Si en los recientes acontecimientos mundiales desatados por la pandemia del COVID 19, el pensar y el investigar, no se sitúan en Latinoamérica, entonces, sin duda, caeríamos de nuevo en las trampas de la reproducción, continuando nuestra conversión como “sucursales epistémicas” de las decisiones, estrategias y abordajes de problemas que el hemisferio norte construye como “horizontes universales” de toda la humanidad.

Dicho de otra manera, nuestro pensar tributa al investigar, dado que el pensar se hace en la realidad concreta, no como una exclusiva abstracción filosófica (Bautista, 2014). La fórmula que proponemos, junto a Bautista, (2014) es que el “pensar por el pensar” nos lleva a reflexionar, dado que nos preguntamos por el pensar no en los sentidos de la abstracción, sino en los sentidos de la concreción sobre las formas y condiciones para que la vida sea vida y/o sea vivible.

Juan José Bautista en su texto: “¿Qué significa pensar “desde” América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental” (2014), plantea dos aspectos relevantes de una filosofía otra, ubicada en Latinoamérica, en contraposición a la filosofía moderna (eurocentrada):

- a. El pensar está al servicio de la vida. Es decir, debe estar al servicio de lo que la hizo posible.

- b. El pensar, no es algo “natural”, sino una producción profundamente humana y cósmica. (Bautista, 2014)

Bautista parte de la idea de que todas las interrogantes sobre el pensar están dentro del terreno de la filosofía, dado que “filosofar”, para él, es “pensar por el pensar”. Nosotros, no compartimos del todo este aspecto, dado que el pensar y sus formas de expresión en Latinoamérica no están sujetos en la exclusividad del decir, sino por otras configuraciones simbólicas que, desprendiéndose de las escrituras alfabéticas y las sintaxis gramaticales, a las cuales las filosofías de perfil eurocentradas están acostumbradas, construyen un decir, derivado de un pensar, pictórico, poético, filmico e incluso oral. En este sentido, salvamos los dos aspectos señalados para incidir en el pensar orientado a aproximarnos a las condiciones que permiten que, como ya dijimos, la vida sea vida. Es decir, tanto el investigar, como también el pensar, situados en la geopolítica latinoamericana, están “amarrados” a las condiciones para que la vida exista. Si no hay tales condiciones, ni el pensar, mucho menos el investigar, son posibilidades concretas. Todo pierde el sentido primigenio que debe tener.

Ahora bien, siguiendo parte de las formulaciones estructurales de Bautista, (obviando intencionalmente que su metódica es sustentada en Heidegger y evitando con ello desplazarnos por otras genealogías mucho más complejizantes) preguntamos: ¿qué es aquello que da qué pensar?, para responder, junto al autor:

- a. Solamente lo “grave” da qué pensar.
- b. Hay que distinguir las “gravidades” (coyunturales e históricas)

El argumento para fundamentar el pensar y lo grave de las problemáticas epocales, se direccionan en dos sentidos:

- a. Dado que los problemas se globalizan, todo lo que ocurre en un determinado lugar repercute en todo el planeta.
- b. De ello, derivamos que pensar en un problema, desde un nivel radical, implicaría en toda la humanidad y en consecuencia en todo el planeta.

Este argumento, nos conduce a otra de las claves de Bautista, en el sentido del pensar como formulación ya no de lo abstracto sino de lo concreto: “... cuanto más grave es lo pensado, más radical se convierte el pensar” (Bautista, 2014; p 96). Vale decir, que la articulación entre la radicalidad del pensar y la gravedad de la realidad, nos orienta hacia las distinciones entre gravidades coyunturales e históricas. Ahora bien, ¿qué sería una gravedad coyuntural para la investigación que se piensa situada en Latinoamérica y cuáles serían las gravidades históricas? Una de las gravidades históricas se encuentra

inserta en lo que Hugo Zemelman llama “conciencia ortodoxa”, término que más adelante explicaremos, pero que sin duda, está asociado con las formas de sostenimiento de la hegemonía del conocimiento que se produce en el hemisferio norte como conocimiento universal.

La conciencia ortodoxa, permite que ante la “gravedad coyuntural” de la Pandemia del COVID 19, el paso inicial para no reproducir y expandir el virus, sea aplicar el confinamiento representado por la cuarentena social; pero la gravedad histórica, está asociada con la universalización del confinamiento como instrumentalización epidemiológica. La conciencia ortodoxa, no permite que en Latinoamérica se produzca un pensar radical, que tensione el confinamiento y conduzca a la problematización de orden psicológico, biomédico y, sobre todo, ético, por lo que se imposibilita la construcción de alternativas, profundamente humanas, que faciliten la no reproducción del virus, sin que ello implique la anulación de la sociabilidad humana, cuyos efectos no son solamente físicos, sino psicológicos y subjetivos.

Con esta primera parte, nos interesa fundamentar que el investigar deviene de un pensar que debe estar situado en Latinoamérica y el Caribe, como epicentro territorial de toda la trama que ha significado la modernidad, sus imaginarios, sus metáforas y sus promesas incumplidas o desarrolladas a medias en los últimos quinientos veinte años de historia. El pensar debe centrarse entonces, en las condiciones concretas que permiten la reproducción de la vida y no en su anulación, exclusión o silenciamiento. En síntesis, el pensar radical implicaría entonces un investigar bajo perfiles similares.

2. Categorías y enfoque de Hugo Zemelman para el Repensar.

El investigador uruguayo Hugo Zemelman plantea en su libro *El Conocimiento como desafío Posible* (2006) que la realidad es indeterminada, señalando: “el hombre está constantemente acomodando sus estructuras conceptuales a aquello que vamos a llamar nuevamente lo inédito, lo desconocido”. (Zemelman, 2006) Toda la historia de la ciencia testimonia esta idea. Ejemplifica lo anterior con la diversas interpretaciones que se realizaron sobre la dialéctica, sobre todo aquella que fue “aplicada mecánicamente” en Latinoamérica, la cual calificó de “deformación grave” ya que obedeció a una lógica que no era de la dialéctica propia, sino a una lógica del poder (así dialéctica positivista, funcionalista, estructuralista, entre otras). (Zemelman, 2006)

Para enfrentar la incertidumbre que nos presenta la actual realidad es necesario asumir una postura. Esta postura no es intelectualista solamente, sino que compromete la vida o experiencia emocional del sujeto. Esta “postura”

indica que el ser humano debe estar y sentirse ubicado dentro de un contexto. Así, el “mundo de vida”¹ es aquello que nos predetermina antes de producir un discurso intelectual. Desde él se producen todos los lenguajes. De ahí, que la relación que el individuo establece con el mundo, pasa inevitablemente por los lenguajes; sin embargo, la “relación de conocimiento” no es un simple manejo de códigos, es por ello que interroga: “¿cuántas teorías se construyen que no rompen con los parámetros de la lógica del poder?”

La información teórica no es suficiente para resolver la relación de conocimiento, (por ejemplo, las infinitudes de definiciones sobre la vida cotidiana) Por tanto, la relación de conocimiento no pasa directamente por una función cognitiva, no se trata de la construcción de teoría, sino de la capacidad creativa de colocarnos en el mundo, esto quiere decir, capacidad de desarrollar una visión de conjunto. Esta relación de conocimiento es una “postura racional” que no está en forma definitiva dada, acabada y construida completamente. Esta postura NO se agota en lo teórico. Puesto que una teoría no se puede realizar en función de lo inmediato, dado que éste está cambiando constantemente. Así, escribe el autor: “*Lo teórico crea su propio mundo que complejiza lo cotidiano*” (Zemelmán, 2006) Vale decir que de esto, puede desprenderse la construcción de un concepto de racionalidad más inclusivo que no sea reproductora de la lógica del poder. A esta lógica del poder, que explicaremos en el siguiente punto, le llamamos “Pedagogías Estatales” y/o “Pedagogías Corporativas”.

Sin duda, Zemelmán construye un significativo y enriquecedor metalenguaje vinculado con el conocimiento, la subjetividad y los mundos posibles. Términos como: “Angustia Difusa”; “Facultad intelectual”; “Dimensiones emocionales”; “Postura”; “Incertidumbre”; “Mundo de vida”; “Discurso intelectual”; “Conciencia ortodoxa”; “Parámetros inamovibles”; “Relación de Conocimiento”; “Objetivación”; “Estímulos gnoseológicos”; “Lógica del Poder y Contralógica del Poder” entre otros, apelan al posicionamiento del sujeto ante su mundo de vida de forma contra-hegemónica. Si Bautista plantea que el pensar debe estar direccionado hacia las condiciones que permiten la reproducción de la vida, Zemelmán, sitúa al sujeto en la deconstrucción de las formas que no permiten que tales condiciones prevalezcan.

En síntesis Zemelmán, nos impulsa a reflexionar sobre la construcción de un discurso teórico, fundamentado en el contexto vivido, sobre el conocimiento sin que ello signifique entrar en la lógica de dominación del poder hegemónico, es decir, que no seamos sujetos funcionales a las exigencias del poder, sino que

1 La categoría Mundo de Vida, es similar a la que se trabaja posteriormente Carlos Delgado Sotolongo

podamos constantemente develar sus intenciones, sus formas de dominación y sus sistemas simbólicos de reproducción del saber que lo sostiene.

Este develamiento, apunta a la des-naturalización de las construcciones epistémicas en favor de que las asimetrías sociales sean comprendidas como fracciones numéricas y la vida como metáforas utópicas que no alcanzan las mayorías, mucho menos las minorías.

Para develar las pedagogías estatales y/o corporativas, es determinante, comprender el funcionamiento que las relaciones saber-poder establecen como configuraciones intrínsecas (¿carnales?) entre unas formas de conocimiento y el aparataje de legitimación/deslegitimación del mismo. Sin duda, su instrumentalización es binaria y estructural; su esquema geo-político es cartesiano y su expresión es monológica. En síntesis, su horizonte, es racista.

2.1. La conciencia ortodoxa como obstáculo para repensar la vida.

Plantea Zemelmán que para quebrar la comodidad intelectual, que es una derivación de la inercia, o conciencia ortodoxa es importante:

a. *Cuestionarnos como sujetos pensantes. En la medida que nos cuestionamos dentro de los límites de lo que suponemos saber, “en la medida que seamos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir la anomalía” (Zemelmán, 2006) Este cuestionamiento nos permite plantear preguntas nuevas y por consiguiente avanzar en el plano del conocimiento. En la medida en la que el individuo se coloca en el mundo y asume una postura desarrolla su relación de conocimiento. Este colocarse significa reconocerlo e interpretarlo. No significa explicarlo. Es vital sentarse a cuestionar las verdades, la razón, en contra de lo que se creía que era o es evidente. Debemos cuestionarnos nuestra “seguridad intelectual” de manera que la formación de conocimiento se haga frente a las circunstancias vividas por nosotros. Asumir esta postura pasa prioritariamente por una función cognitiva, no teórica. Este “salto” requiere de imaginación, intuición y valor.*

b. *El conocimiento, cuando se vuelve una mera explicación de teorías desde diferentes disciplinas, se reduce a un simple manejo de códigos, lo que nos dice que ello no es una relación de conocimiento. ¿Qué se deriva de allí? Que el sujeto sea un manejador de información, sin ninguna relación de conocimiento con su mundo. Crea su mundo ficticio y su teoría de su mundo ficticio, que en términos literarios es funcional a sus objetivos estéticos, éticos y epistémicos, pero en otras dimensiones de la vida no aplica. En las llamadas Ciencias Sociales se crean muchas teorías verdaderas, con un solo problema: creadas sobre objetos que resultan ser falsos. Son falsas porque no rompieron con el parámetro de las lógicas del poder; es decir, su funcionalidad a éste las pervierte. En definitiva la capacidad de colocarse frente al mundo, es lo que establece la relación de conocimiento, sin embargo, la información teórica no es suficiente para la relación del conocimiento. Muchos de los trabajos relacionados con la vida cotidiana no han construido relaciones de conocimientos, pues resultan ser discursos pre estructurados al interior de la*

relación de conocimiento que es también pre estructurado. Esto quiere decir que es preestructurada sin conciencia de los propios autores. Lo que nos indica que es una relación parametral, es decir, en palabras de Zemelmán, son referencias no conscientes.

Es precisamente ese aspecto lo que nos interesa destacar en relación al proceso, mecanismo y puntos de enunciación de nuestras investigaciones y por lo cual observamos cierta simetría (para no decir calco) plana no en favor de hallazgos como avances en la construcción de conocimiento, sino en favor de la fuerza repetitiva que implica la inercia que puede ser traducida como “comodidad intelectual”, por razones que a continuación explicamos.

Este asunto, aunque parezca sencillo, tiene fuertes raíces y sus derivaciones develan no una casualidad negligente, sino engranajes en las redes de relaciones imaginarias y reales del complejo Sistema Mundo/Moderno Capitalista. Boaventura De Sousa Santos, en su texto: “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes” (2006) articula dos categorías que pueden vincularse a la categoría de “conciencia ortodoxa” o inercia identificada por Zemelmán. Una es la racionalidad indolente o perezosa, definida como la racionalidad que creyéndose exclusiva no es capaz de ejercitarse lo suficiente como para mirar y reconocer la inagotable riqueza epistemológica del mundo (Santos, 2006). Con esa racionalidad se dictamina que la constitución de alternativas a ella no son creíbles o en todo caso descartables, ya que son invisibles ante la realidad hegemónica del mundo que ella encarna. Estas ausencias constituyen varios tipos de monoculturas. Así la primera es la monocultura del saber y del rigor, en la que se destaca que el único saber es el conocimiento científico. (De Sousa Santos, Boaventura, 2006)

Si la racionalidad indolente que denuncia Boaventura, es perezosa, la conciencia ortodoxa que denuncia Zemelmán, es dogmática. Ambas coinciden en la imposibilidad o más bien, en la univocidad para no crear o no dejar vivir otras interpretaciones. Boaventura propone sustituir la monocultura de la racionalidad por una ecología de saberes; Zemelmán propone dar el salto (que requiere imaginación, intuición y valor) hacia la superación de la conciencia ortodoxa traducida en comodidad intelectual por asumir una postura que no solamente involucra las facultades intelectivas del sujeto, sino también las emocionales, sentenciando:

“Si queremos tranquilidad de espíritu, orden en nuestro interior, que no nos cuestionemos nada, y vivir en la felicidad del dogma, no nos planteemos ningún otro problema” (Zemelmán, 2006, p. 78)

Pudiéramos resumir que si buscamos la reproducción del conocimiento, de acuerdo a las lógicas del poder, no servir a la dialéctica, no introducirnos en las contraposiciones y las contracorrientes del establishment, es mejor servirle a la inercia, a su comodidad y a las simplezas de sus horizontes ya elaborados, ya acabados. Entonces es mejor no dar el salto que propone Zemelmán y construir refugios al amparo de las Pedagogías del Estado o de Corporaciones Internacionales Financieras.

Entendemos como Pedagogías de Estado y Pedagogías Corporativas² a las narrativas que derivan de políticas, mentalidades y/o programas de gobierno, así como directrices financieras, desde los cuales se instruye cómo debe organizarse la sociedad, además de la manera cómo debe situarse el sujeto dentro de ella, en términos de solvencia económica, pero también capacidades productivas, acorde con la lógica del capitalismo neoliberal. Así, bajo el eufemismo grandilocuente de “razones superiores” que denuncia Eduardo Grüner, (2010) apoyándose en Fernando Mires, el Estado avanza con sus fuerzas fagocitadoras, que al fin y al cabo son también fuerzas del capitalismo globalizador. Ambas narrativas, se suscriben a las “razones superiores” desde donde el Estado, así como el Capital, se sitúa así mismo como autoridad legítima desde la cual el sujeto que configura su sociedad debe instruirse en materia educativa, seguridad y territorialidad.

Si es el Estado quien sostiene la “tradiciones de rupturas” como narrativas derivadas de la modernidad como instrumentalización crítica de dicha tradición, entonces queda trabajar fuera de su metabolismo, bajo los signos de las poéticas orales cotidianas que no delimitan su hacer/decir en los tiempos que tampoco son lineales, coloniales y patriarcales

Como intentaremos evidenciar en el siguiente y último apartado, buscamos desprendernos de las “Pedagogías del Estado³ y Pedagogías Corporativas” para comprender desde otros ángulos, la interculturalidad, como derivación tensionada de la cultura, propósito de este ensayo. No pretendemos una obturación en primer plano, sobre la cultura y sus metamorfosis interculturales, sino, comprenderla en la simbiosis desde la cual el investigar sea derivación del pensar, es decir, del pensar en las condiciones que permiten la vida y con

2 Representadas por organismos de perfil y alcance transnacional como la Banca Mundial, Consorcios Turísticos, así como toda una política dirigida por corporaciones privadas (financieras y educativas), desde donde se esgrimen un vistoso catálogo de categorizaciones, manuales e instrucciones de perfil pedagógico lleno de directrices de alcance local y mundial en el enfoque del aprendizaje y/o utilidad del conocimiento.

3 La categoría no es completamente nuestra, deriva de algunas definiciones realizadas por Rufer, Mario, en su texto: *La nación en escenas. Memoria pública y usos del pasado en contextos poscoloniales*. México: El Colegio de México, 2010.

ella la producción de conocimiento para la vida. Es determinante reconocer la interculturalidad que habita en nosotros y cómo desde ella, podemos, además de disolver el metabolismo estructural de las Pedagogías Estatales, como instancias autorizadas para explicar y razonar por todos nosotros, también, elaborar programas domésticos de vida y con ello, enfrentar las violencias del capitalismo global.

3. Interculturalidad (es), narrativas y pedagogías.

En diversos escenarios, públicos y privados, se habla de la interculturalidad para referir a un conjunto de prácticas que se desarrollan en beneficio de los pueblos y comunidades indígenas, bien sea en el ámbito educativo, de salud, e incluso, en el turístico. Hay claras evidencias que la interculturalidad abarca esferas que están vinculadas a las culturas, a las sociedades, a sus pautas de educación (principalmente escolarizada), así como también a sus sistemas de curación/sanación que se suponen distanciadas culturalmente de la sociedad dominante.

Generalmente, el término “interculturalidad” más que una categoría, se ha convertido en un “lugar común” para designar, especialmente en Venezuela, a un tipo de educación escolarizada que se articula dentro o en las cercanías de los pueblos y comunidades indígenas.

El debate sobre la interculturalidad en Latinoamérica, es de vieja data. Llega a Venezuela un tanto retardado en los años ochenta, cuando por decreto presidencial No. 283 de 1979, se impulsa el proyecto de educación intercultural bilingüe, afianzada en 1999 con la instauración de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En Venezuela, existe un nutrido cuerpo jurídico que apuntala la educación intercultural bilingüe para pueblos indígenas, así como un conjunto de procedimientos, legados patrimoniales y códigos culturales que se buscan preservar, dadas las condiciones de mayor vulnerabilidad de estos pueblos ante la voracidad expansiva del capitalismo. Leyes, reglamentos, decretos y programas diseñados para habilitar un mejor y provechoso diálogo que, en el discurso, pareciera hacer énfasis en el prefijo “inter”, pero con claro predominio político y lingüístico en lo “multi” y lo “pluri” cultural del Estado venezolano. Sin embargo, todo este cuerpo jurídico, parece constatar que la sociedad aunque nominalmente sea considerada multiétnica y pluricultural, los aparatos del Estado siguen siendo monocromáticos y monoglósicos⁴.

4 Nos referimos al manejo hegemónico del castellano/español en todas las instancias de la vida pública, aunque oficialmente se reconozca la legitimidad, uso y preservación de las

Esta yuxtaposición, no se refleja en ninguna de las leyes, pues como todo cuerpo jurídico, fundamentado en principios éticos y morales, aspiran hacia la prosecución de un deber ser de la sociedad, el cual, surge, al menos ontológicamente, desde sus prácticas sociales. En síntesis, las leyes nacen para ser expresión jurídica de las prácticas sociales, pese a que las narrativas jurídicas tienen su epicentro epistémico en el colonialismo europeo y hunde sus raíces en el iusnaturalismo y sus derivaciones teológicas.

En Venezuela, pensar la interculturalidad, sin duda, es ubicarla dentro de esa urdimbre de la complejidad jurídica. Por ello, es determinante comprenderla de acuerdo a las demandas y aciertos reales que en la vida de los pueblos indígenas ha tenido. Qué tanta inclinación en la práctica hacia el prefijo “inter”⁵ ha tenido esta categoría en nuestro país, a sabiendas que la racionalidad que ejecuta el Estado es indudablemente instrumental y funcional a las demandas del mercado global. ¿Por qué cuando se habla de interculturalidad se piensa que sus alcances y limitaciones están referidas, casi de forma exclusiva a las comunidades y pueblos indígenas en Venezuela y Latinoamérica?

La interculturalidad en Venezuela ha sumado voluntades y simultáneamente debates y reflexiones interesantes, entre los cuales se cuenta aquellos encabezados por docentes e investigadores como: Omar González Nãñez (Universidad de los Andes, Venezuela) Estaban Emilio Mosonyi (Universidad Central de Venezuela) Emanuel Amodio (Universidad Central de Venezuela), Horacio Biord (Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas). Sin embargo, muy a pesar de sus aportes el impacto de la interculturalidad en Venezuela, no parece haber trascendido los cercos universitarios.

Es determinante decir que la interculturalidad está vinculada a las concepciones de cultura que se han desarrollado dentro de una sociedad, de forma que desvincularla de los imaginarios, los idiomas, las expresiones de orden artístico, junto a los sentidos políticos e ideológicos que desde esta conceptualización se establecen explícita o implícitamente, es subsumirla y empobrecer sus campos de acción.

En Venezuela, se visualizan y comprenden las narrativas de una interculturalidad gubernamental, afianzada en leyes, reglamentos o dispositivos de carácter jurídico, cuya fuerza de aplicabilidad binaria se remiten al campo educativo y en algunos casos, al campo de la salud, pero que paradójicamente, en otros campos como el de la justicia, sus penalizaciones, correctivos y lenguas indígenas dentro del territorio nacional.

5 El prefijo **inter-**, de origen latín, es un prefijo de comparación que significa dentro de, entre o en medio de otra cosa. Por ejemplo: **interestelar**, **interludio**, **interacción**. Como variante se puede utilizar el prefijo **intra-**, que significa estar dentro de. Por ejemplo: **intracelular**.

resoluciones, continúa estando bajo la ortodoxia del derecho moderno⁶.

4. Cultura e interculturalidad: diferencia y desigualdad.

Néstor García Canclini, antropólogo argentino, en su texto: “Diferentes, Desiguales y Desconectados” (2004) plantea de forma interseccional el abordaje de teorías consistentes de la interculturalidad, de acuerdo a la siguiente triada teórica, que según su criterio, las Ciencias Sociales analiza por separado:

- a. Las teorías de las diferencias. Enfocada en lo étnico y en lo Nacional
- b. Las desigualdades. Desarrollada principalmente por enfoques marxistas y estudios sobre los imperialismos.
- c. La desconexión. Incluyen enfoques sobre la conectividad y la desconexión en los campos comunicacionales e informáticos, que para la fecha que publica Canclini estas investigaciones, no habían tenido impacto en la construcción de teorías socioculturales. Dudamos que hoy no se inserte

En este marco referencial se plantea el encuentro de dos problemáticas que han cruzado caminos de demandas políticas, sociales y académicas. Por un lado se presentaron problemáticas fundamentados en la desigualdad, cuyas evidencias la representan las matrices y algoritmos socioeconómicos, es decir, la desigualdad, tiene un fundamento primordial socioeconómico, material y financiero. Por el otro, se encuentran problemáticas asociadas con la diferencia, representada por las prácticas culturales. En esta última se determinó que la *diferencia* residía más que en los rasgos esencializados (lenguas, costumbres, vestimentas, entre otros) en los procesos históricos de configuración social, donde la diferencia aparece como una fortaleza mayor. De forma distinta, actores de movimientos indígenas han sostenido que la desigualdad también tiene una dimensión cultural, de manera que en la medida en la que se detectan más desigualdades, se interpretan como inmodificables y enfocan su concentración en las diferencias culturales e incluso genéticas.

El resultado de esta última, empuja a que el enfoque en las diferencias culturales pierdan su identidad socio histórica y dejen de determinarse como rasgos formados, en los que la desigualdad operó de formas distintas, lo que

6 El Estado en su operatividad administrativa y las urgencias coyunturales de los últimos años, ha impuesto su racionalidad instrumental, dejando a un lado, los interesantes avances que en materia jurídica representa todo un conglomerado de leyes, reglamentos, decretos y articulado en beneficio de las poblaciones indígenas que se encuentran dentro de su territorio. Además, la interculturalidad referida de forma exclusiva al mundo de significaciones indígenas, sin duda, más que nutrir sus sentidos de aplicabilidad y reflexión, parece haberla empobrecido

hace de ella (la desigualdad) inmodificable en procesos futuros, es decir, esta perspectiva nos muestra que la desigualdad está introyectada en las poblaciones, por lo que su modificación no es posible, sino inexorable.

Sin duda, tanto las teorías de la diferencias, como las conceptualizaciones sobre la desigualdad como epicentro de problemáticas que atraviesan las definiciones de cultura y con ello de interculturalidad, han sido completamente dogmatizadas. La diferencia no es una derivación de la desigualdad de los recursos de la sociedad, tampoco puede estar dirigida o gestionada por pensamientos retrógrados, bajo justificativos binarios de superior/inferior. Sin embargo, sobran los ejemplos de cómo la dupla diferencia/ desigualdad ha sido utilizada en todos los campos de la vida social, el más visible, el campo político y el de la medicina.

Por otra parte, Canclini, luego de abordar el laberinto de sentido en el que se inserta las múltiples definiciones de cultura, logra una definición acorde a las intenciones que intentaremos desarrollar en ese ensayo. Para este autor cultura es:

“El mundo de las significaciones, del sentido, constituye la cultura [...] se afirma que la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2004; p 34)

La palabra “significaciones” es una categoría “desgastada”. Su constante uso ha destilado sus matrices semánticas, ubicándola como una de las mayores conceptualizaciones empleadas en las Ciencias Sociales y Humanas. Vale entonces decir que, en este ensayo, cuando acudimos a ella, es para designar las polifonías de sentidos, que en nuestro caso, contiene la palabra cultura. Ello, como bien señala Canclini, abre sus sentidos asociados a la cultura, sin restringirla exclusivamente a meras operaciones del manejo adecuado de estéticas, objetos culturales o transmisión de conocimiento. Se trata de una conceptualización procesual de la cultura, dado que se producen, circulan y se consumen los “Sentidos” (Culturales) en la vida social.

Canclini, (2004) desarrolla una interesante panorámica interdisciplinaria sobre las concepciones que se han desarrollado sobre la cultura y cómo desde esas conceptualizaciones han operados diversos debates sobre las diferencias entre cultura y sociedad, entre la administración del poder y la identidad, entre un amplio espectro de asociaciones que evitamos enumerar aquí. Anclamos, nuestra concepción de interculturalidad, con la cuarta concepción que desarrolla Canclini, al sostener que la cultura es como una *dramatización eufemizada de los conflictos sociales* (Canclini, 2004)

Con esta concepción, se plantea que cuando en una cultura se canta, se juega, se danza, además de acudir a la interpretación directa, también hay que comprender que de forma simultánea e indirecta, se está haciendo o hablando de otra cosa. En síntesis, se trata de una “dramatización simbólica de lo que nos está pasando” (Canclini, 2004) como cultura y de forma definitiva, como sociedad.

En virtud de ello, consideramos que la cultura es una instancia de construcción de sentidos dinámicos que son consensuados socialmente. De ahí, que ninguna de las aristas o significaciones que la constituyen, como el idioma, las identidades o los patrimonios, en todas sus extensiones, no parecen completamente acabadas, sino en una constante “dramatización o representación simbólica” de eventos que inciden en nuestro destino como comunidad gregaria.

Nuestra perspectiva sobre las narrativas de la interculturalidad, la insertamos a estas ideas de cultura, en la que la dramatización simbólica recrea sus propios eufemismos para representar los conflictos sociales. Constataremos, en los siguientes apartados de este ensayo, parte de la operatividad y posicionamiento de estos eufemismos en la dupla: diferencia/desigualdad, como significaciones de la narrativa de la interculturalidad.

5. Cultura, migración, racismo.

Cuando ubicamos las narrativas de la interculturalidad gubernamental en Europa, constatamos que “dibujan” un horizonte relacionado con la equidad, la tolerancia, el respeto por la diversidad, entre otras aspiraciones de sociedades donde la movilidad o dinámica migratoria ha colocado en profunda tensión, no solamente sus propias instituciones, sino también, como bien decíamos anteriormente, su conciencia ortodoxa.

Tanto en Latinoamérica, como en la propia Europa, las tensiones que las narrativas de la interculturalidad gubernamental produce, a lo interno del manejo del poder, están entramadas por las significaciones que se desarrollan de la cultura, pero sobre todo, están nucleadas en la inoperatividad resolutoria que el racismo epistémico produce⁷. En Latinoamérica o en Europa, las narrativas asociadas a la interculturalidad gubernamental están sujetas a la aspiraciones enunciativas que los Estados pretenden alcanzar o cumplir, dado toda una extensa trama jurídica que así lo establece, pero que no trasciende las voluntades enunciativas de algunos funcionarios, por lo que

7 Término desarrollado por autores como: Boaventura, Meneses, Paula María y Groufoguel, Ramón junto a otros investigadores. Emplean el termino para referir a configuraciones veladas del racismo en el Sistema/Mundo/capitalista

la interculturalidad, visualizada así, es un campo enunciativo que funciona para eufemizar, cuando no solapar, las verdaderas fuerzas racistas que se desarrollan en torno a aquello que, es interpretado como amenaza.

En el contexto desastroso (pre-pandemia, 2015-19) de Europa, la interculturalidad gubernamental, debió ser al menos la instancia para mediar, entre los países “receptores” de migrantes, comprendiendo sus condiciones y causas, así como la propia diversidad de las poblaciones migrantes. Además debió funcionar como una interlocución dialógica en la que ni el maltrato, ni la denigración, tuvieran expresión alguna frente la penosa situación migratoria.

Para comprender la interculturalidad gubernamental, su alcance y límites operativos es crucial determinar el tratamiento que se le ha dado en la Unión Europea a los desplazamientos masivos de migrantes principalmente llegados del Medio Oriente y África. Su epicentro ha sido la guerra en ambos territorios (principalmente Siria).

Contrariamente, la interculturalidad gubernamental no funcionó como una instancia de intermediación honrosa y humanizante para los desterritorializados de la guerra que huían a Europa, sino como un concepto operativo para edulcorar el racismo subyacente en las estructuras del poder. Basta con leer algunos titulares en la prensa europea, meses antes de la pandemia COVID19 y constataremos que la Unión Europea al unísono miró en otra dirección cuando miles de migrantes sirios, desplazados por la guerra, junto a africanos, por no señalar los quince mil fallecidos⁸ como resultado de la diáspora que quedaron al intentar cruzar el Mediterráneo.

Fueron (y son) tratados como culpables de su propia desgracia y las políticas sostenidas consisten, no en el recibimiento o tratamiento gubernamental, sino en la administración de la seguridad frente al éxodo de población con pocos recursos.

El desastroso “éxodo”, ha movido la fibra de algunos intelectuales, organismos no gubernamentales, así como particularidades sensibles en Europa. Uno de sus críticos fue el filósofo polaco Zygmunt Bauman; en su libro llamado: “Un extraño llama a nuestra puerta” (2016) escribe:

“El dinero asignado para ser transferido a los países africanos donde está el origen de la «crisis migratoria» irá destinado principalmente a la instalación en ellos de campos que acojan (y vigilen férreamente) a quienes tengan intención de emigrar a Europa, entre quienes se efectuará una preselección para excluir de entrada a aquellos a quienes no se reconozca posibilidad alguna de asilo en la Unión Europea. Los «países de origen» quedarían así integrados dentro del esfuerzo europeo por construir

8 <https://www.lavanguardia.com/internacional/20191007/47863930469/numero-migrantes-muertos-mediterraneo-millar-2019.html>

fronteras que frenen la inmigración. Pero, por lo general, las referencias a las «causas fundamentales» de las migraciones son escasas y esporádicas, pues la importancia que se atribuye a tales motivos no pasa de ser secundaria” (Bauman, 2016; p. 116)

En este texto Bauman, muestra un conflicto de orden ético que se encimó sobre la Unión Europea, en el contexto de miles de desplazados por la guerra, la pobreza y la desigualdad. Señala, el filósofo, que el conflicto ético se mueve entre la voluntad de no hacer nada que generara bienestar a los miles de desplazados y la moral, o más bien, diríamos, la falsa moral. En síntesis, hubo (y hay) un imperativo ético movido por una moral inquieta y conflictuada y una voluntad sorda. La última, sin duda alguna, no ha estado a la orden de la primera.

Bauman, pareciera, además de denunciar la problemática migratoria, cuyas raíces se hunden en las profundidades de una Europa racista, con mayor fuerza en los últimos seis o siete años, pareciera también describir el contexto latinoamericano.

Por un lado, millones de migrantes, desplazados por las guerras silenciosas del hambre, el desempleo y la delincuencia organizada, huyen caminando hacia el norte en caravanas multitudinarias. Por el otro, miles de venezolanos, se han desplazados hacia los países del borde pacífico sur americano, huyendo de causas similares, en el que la razia⁹, con sus múltiples operatividades, empeora el panorama. Así, grupos asociados a la política de Colombia, Ecuador, Perú y Chile, afinaron políticas seductivas para captar en mucho de los casos, “mano de obra calificada” o en el peor de ellos, mano de obra barata venezolana¹⁰.

Sin embargo, vale decir, que la movilidad migratoria, como eufemísticamente han llamado algunos medios europeos a la desterritorialización masiva, producto de las guerras del capitalismo, no ha sido el problema, sino que dicha movilidad de poblaciones, es encabezada por gentes pobres o empobrecida en su tránsito. Si la movilidad fuera un problema, entonces la industria turística con sus miles de movilizadores en todo el mundo, no hubiese sido tan fructífera. La movilidad del turismo no es un problema, ni lo será, dado que la industria del turismo no moviliza pobres, como sí lo hace la guerra. Sin embargo, los medios desarrollan matrices sobre la movilidad y manipulan a la opinión pública, lo que no ocurre de forma directa con la guerra, dado que esta, similar al turismo, genera amplias ganancias.

En este sentido, vale la interrogante, dado los contextos bélicos y de desterritorialización, sean estos europeos o latinoamericanos ¿Qué mecanismos

9 Empleamos este término en su acepción de saqueo o reparto del botín.

10 Si algunas pocas situaciones tenemos claras en este contexto de pandemia es que también la llamada diáspora venezolana ha generado grandes y jugosas ganancias a las élites de los “países receptores” sumada a la explotación política que se le ha dado.

interculturales se han desplegado para posibilitar la “dignificación” de las migraciones? ¿Sería posible dignificarlas? ¿Cómo dignificar la desesperanza y el desahucio? Hay, en estos contextos, silencios muy ruidosos sobre las posibilidades de construir espacios de solidaridad y subjetividades dialógicas, encabezados por la interculturalidad gubernamental.

En correspondencia a ello y sabiendo los propósitos, al menos enunciativos, de la interculturalidad gubernamental, preguntamos: ¿qué motiva la lógica gubernamental para producir dispositivos, procedimientos y tecnologías de tutelaje en comunidades indígenas y afrodescendientes?

Hay en las narrativas de la interculturalidad gubernamental, una intención de solapar su racismo, su inoperancia y su indolencia por el prójimo. Aquí, se conjugan la eufemización a partir del discurso de verdaderos conflictos sociales, cuyas causas matrices están direccionadas por administración de la raza.

6. Narrativas de la interculturalidad académica.

En Latinoamérica, entre los exponentes más destacados, por no decir, “patronos de la interculturalidad” ha sido por un lado Enrique Dussel (Universidad Nacional Autónoma de México) y por el otro Raúl Fornet Betancourt (Universidad de Bremen, Alemania). Tanto el famoso filósofo, autor de la Filosofía de la Liberación, como Betancourt, han señalado que Latinoamérica es un territorio predilecto para la concreción de la interculturalidad, orientada por el respeto hacia la dignidad humana, el diálogo y/o la comunicación armoniosa entre la diversidad cultural que la compone. Las narrativas de la interculturalidad académica, eufemizan, con una pulcritud discursiva, los conflictos sociales que subyacen por debajo de otras narrativas y prácticas de orden político y social, pues, como sabemos, poco de lo señalado en sus narrativas, ocurre en la actualidad en el territorio latinoamericano.

Esto se debe, básicamente al hecho de que el enfoque filosófico occidental, ubica su “hacer” y su “decir” en un plano operativo de la abstracción y con ello, de la idealización, lo cual no indica que deba considerarse como una mala praxis, sino como una escala de análisis importante. El problema pudiera radicar en el hecho de sostener que esta praxis filosófica logre o pueda adentrarse de forma eficiente en el hacer y en el decir de la vida social, junto a sus conflictos, aspiraciones y resoluciones.

Ahora bien, los conflictos de orden socio cultural atraviesan a lo largo y a lo ancho el continente, como también lo hacen las demandas de la modernidad.

Mayas, mapuches, pemones y una amplia diversidad de comunidades y pueblos afrodescendientes libran fuertes batallas por el reconocimiento a vidas dignas dentro de sus territorios, sin la tutela y atrocidades de los correspondientes estados modernos latinoamericanos.

Ahora bien, si Latinoamérica, según Dussel o Betancourt, es la territorialidad predilecta, un terreno abonado, para que la interculturalidad camine sin mayores obstáculos, ¿por qué entonces en los contextos descritos arriba no se conocen dispositivos interculturales? Probablemente ni mayas, ni mapuches, ni pemones, ni wayú, mucho menos afrodescendientes, han leído la dupla Dussel/Betancourt, patronos de la interculturalidad liberadora de Latinoamérica.

Pero, estamos seguro que quienes no han sabido leer los actuales conflictos culturales, jurídicos, ambientales, de género y de despojo que arropan el continente, han sido ambos autores en términos de una interculturalidad que trascienda los umbrales de la abstracción filosófica.

Pareciera entonces que, en el ámbito de la interculturalidad académica, se cumple la máxima de Hugo Zemelmán: “teorías verdaderas, sobre objetos de estudio falsos” (2006). Son verdaderas, en tanto que suponen su “aplicabilidad” en realidades y sujetos latinoamericanos; pero son falsos dado que “realidad” y “sujetos” están idealizados y no “ajustados” a contextos realmente existentes. Vale decir aquí, que cuando señalamos situar el discurso y la producción del conocimiento, no se trata de ubicarnos sobre el mapa político y acudir a la misma estructuración del pensamiento eurocéntrico, para seguir explicándonos “desde allá” y no “desde acá”. Entiéndase con ello, que de nada vale pensarnos desde la metódica de Heidegger, Hegel, Kant, Descartes y otros pensadores de Europa, pues constituyen aún el patrimonio ilustrado del colonialismo, el capitalismo y el patriarcado (De Sousa Santos, Boaventura, 2006).

Situar la producción de conocimiento, debe, necesariamente pasar por la problematización de lo instaurado, lo constituido; sus aristas, sus alcances, sus horizontes y, sobre todo, su funcionalidad para que la reproducción de las condiciones para la vida sea sostenible y vivible en contextos dignos. Situar el conocimiento en Latinoamérica, tensiona, tematiza, yuxtapone, deriva de ello diversas aristas y busca, finalmente resoluciones aceptables y acordes a las demandas de justicia social, que a lo sumo es también justicia cognitiva (de Sousa, Santos, Boaventura, 2006).

Evidentemente, ni Dussel, ni Betancourt, han elaborado sus categorías y teorías de la interculturalidad desplegados sobre las móviles cartografías de las

luchas campesinas, indígenas, populares y afrodescendientes, salvo lo que en la lógica: centro/periferia ha permitido. En síntesis, situados en la “periferia” buscan hablarle al “centro” a la Metrópolis y no a su periferia. Ambos autores, han sido, observadores de procesos de liberación en los que la muerte, la persecución y el olvido, están a la orden del día. Pero, un filósofo se remite a la crítica, no es político, es un pedagogo y en su hacer agrega criticidad a los procesos, asevera Dussel en su “Método del Pensar Latinoamericano” (Dussel 1995). No obstante, la contingencia contemporánea nos invita a trascender las fronteras disciplinares y su metódica. Por ello, sus puntos de enunciación, se ubican dentro de la “zona del ser” (Fanón, 2009), muy a pesar de que estén dentro de las periferias del Sistema/Mundo. Es decir, aunque se aspira a la deconstrucción crítica, asertiva y operativa del poder, más se apunta a su reformulación¹¹ y no a su destrucción o transformación, por lo que hablarle a la periferia perdería sentido para ambos autores, en su lógica de la abstracción enunciativa. Por tanto, Dussel y Betancourt, son esplendidos ejemplos de lo que llamaríamos en este ensayo, interculturalidad académica.

Una interculturalidad en la que la cultura es una dimensión pulcra, asible y dialogante, con pocas restricciones y ampliamente maleable. Para que esta interculturalidad a la que aspiran ambos autores exista realmente, se debe suponer que todas las culturas manejan un grado consciente de relativismo y eso no ocurre en la vida real.

El paisaje que ambos autores pintan en sus narrativas es aséptico a los conflictos culturales de orden real. Se elabora un interesante modelaje de la realidad, sin trascender sus códigos concretos, por lo que en una escala de representación simbólica de los conflictos sociales, su criticidad no trasciende la enunciación abstracta. Es allí, donde reside su eufemización, en tanto que la escritura académica, derivación de sus abstracciones filosóficas, representan parte de la dramatización simbólica de tales problemáticas extendidas por todo el continente. Estas narrativas de la interculturalidad académica, similar a la gubernamental, esconden el racismo, silencian la raza y operan amparadas en las Pedagogías Estatales y Corporativas.

7. Narrativas de la interculturalidad crítica.

Contrariamente a esta experiencia que, no por ser estructurada de acuerdo a algunos parámetros eurocéntricos heredados y subyacentes tanto en algunas narrativas de Dussel y de Betancourt, se han desarrollado otras perspectivas de una interculturalidad provista de sentido crítico y no funcional a la hegemonía

11 Para mejor comprensión de lo señalado, sugiero leer la siguiente entrevista a Dussel, publicada en: <https://www.jornada.com.mx/2011/01/03/politica/002n1pol>

del capitalismo: nos referimos a las tendencias surgidas al fragor de la lucha de movimientos sociales en Latinoamérica. Frigor que ha demostrado que su horizonte no es la resistencia pasiva, sino la construcción de alternativas, entre ellas un conocimiento propio y realmente situado en Latinoamérica y el Caribe.

Entre sus exponentes más destacados se encuentran Catherine Walsh (Universidad Simón Bolívar, Ecuador); Pablo Dávalos (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, CONAIE); Patricio Guerrero (Universidad Simón Bolívar, Ecuador). Esta significativa tríada de autores, han construido verdaderos puentes entre la academia y los movimientos sociales de perfil étnico con profundas demandas y reivindicaciones sobre la autodeterminación del territorio y con ello de su pensamiento, su conocimiento y su subjetividad. En este ensayo, nos centraremos a grandes rasgos, en la propuesta de Catherine Walsh, sin demérito de lo que tanto Patricio Guerrero con su “corazonar” como Pablo Dávalos han desarrollado.

Como decíamos, las narrativas de la interculturalidad Crítica, construye puentes dialogantes o “subjetividades rebeldes” (De Sousa Santos, Boaventura, 2006) desde la que se enfrenta el capitalismo neoliberal que se impone sobre la vida, pero además se construyen alternativas viables, visibles, factibles y vivibles frente a este.

Este enfrentamiento, no es exclusivamente discursivo y doméstico, sino, subjetivo, pedagógico, ecológico e incluso, espiritual, fundamentado en el hacer como configuraciones metafóricas¹² del decir.

Si las narrativas de la interculturalidad gubernamental eufemizan el racismo epistémico y las violencias coloniales, derivaciones de las Pedagogías Estatales y/o Corporativas y las narrativas de la interculturalidad académica, solapan los conflictos sociales, eufemizando la raza y el racismo; las narrativas de la interculturalidad crítica, derivaciones de las pedagogías decoloniales, visibilizan la raza, colocándola en el centro, tensionando sus derivaciones y formas eufemizadas.

Walsh, asevera que la interculturalidad es un espacio de construcción crítica que no debe ser funcional al poder (Walsh, 2013). En este sentido, señala que la diferenciación que se desarrolla desde el poder está fundamentada en la categoría “Raza”.

Este análisis centrado en la raza, pareciera una de las derivaciones de la propuesta y legado epistémico de Anibal Quijano desde su “Colonialidad

12

Aquí empleamos metáforas en su sentido etimológico: □ ir más allá □.

del Poder” (2002). Quijano, planteó que la llamada división social de la población del Sistema/Mundo, está sustentada en la “división racial” como máxima del pensamiento eurocéntrico y anglosajón (Quijano, 2002) origen del colonialismo y el capitalismo.

Así mismo, como otros autores asociados al pensamiento decolonial y a la crítica latinoamericana y caribeña (Glissant, Cesaire, Fanón, Mignolo, Grousfoguel, entre otros) sitúan la diferencia, junto a la desigualdad, en la raza. Esto no quiere decir, que desigualdad y raza están estructuradas como entidades coordinadas biológicamente, sino que ambas, conforman un epicentro común, dado que tanto la última, como también la primera, son construcciones para inferiorizar o situar al otro en la periferia, (Dussel, 1995) fuera del eje civilizatorio (Bartra, 1997) zona del no ser (Fanón, 2009) o línea abisal o abismal (De Sousa Santos, Boaventura, 2016). En la Lógica del poder, este “otro” no es solamente diferente, sino también, “desigual” (Fernández, 2009).

Es importante detenernos a pensar, antes de avanzar en las determinaciones de Walsh sobre la interculturalidad crítica, en las vinculaciones entre: interculturalidad, diferencia, raza y desigualdad.

La “*diferencia*” es una construcción socio histórica impuesta desde la colonia hasta los momentos actuales, de manera que no es una categoría que simplemente se asienta sobre la cultura (o la clase) sino sobre la raza. La raza, es una categoría que nació para *desigualar* a poblaciones unas de las otras. Cuando decíamos al inicio que la interculturalidad operaría de acuerdo a cómo se establezca las concepciones de cultura, nos referíamos a la idea centralizada de que las narrativas que definen a la cultura, también atañen a la raza, es decir, en las distintas conceptualizaciones que se elaboran sobre la cultura, hay que estar atento a las formas persuasivas de ubicar dentro de ella a la categoría raza. Sin duda el silenciamiento de la categoría raza, es parte de su posicionamiento dentro de la cultura, así como dentro de la sociedad.

Vale decir que la “cuestión racial” ha estado presente desde siempre, pero, con EUFEMISMOS, diversos. La continuidad de la problemática está en el hecho de que lo que realmente se está solapando, en algunas narrativas de la interculturalidad como derivaciones del multiculturalismo no es su “envoltura”, sino su médula.

Esto quiere decir, que lo que está soterrado en este debate, es la construcción desde diferentes vías de “lo mismo”, pero con diferentes categorizaciones y sistemas simbólicos para representar, aquello que para la ciencia, la religión,

la política o la academia, se muestra como distinción diferenciada: la raza. En síntesis, la categoría raza ha estado presente por distintos caminos discursivos, pero envuelta con ropajes eufemizantes, para encubrir el racismo epistémico. De ahí que resulte curioso que exista el racismo como efectos derivados de prejuicios, pero sea silenciado el enunciado que lo produce: la raza.

El llamado multiculturalismo, así como la interculturalidad académica y gubernamental. “incorpora” la diferencia, pero al mismo tiempo la vacía y la neutraliza; sin embargo, es importante destacar que en el asunto de la interculturalidad, el otro, es un problema, en tanto que es una representación racial, es decir, una simbolización de la diferencia. Vale preguntarse entonces: ¿diferente a qué o a quiénes?.

Para la interculturalidad gubernamental y la académica, la diferenciación está sustentada política, histórica, biológica e incluso genéticamente. Múltiples discursos han construido la “otredad”, racializando su existencia frente a quienes han detentado el poder. En síntesis, la racialización es una construcción jerárquica que el poder centralizado en gobiernos, instituciones, corporaciones desarrollan para “marcar” a los diferentes, que a lo sumo, también serán desiguales (Fernández, 2009). Si algo desarrollan muy bien tanto la interculturalidad gubernamental y la académica, es el silenciamiento de la raza y sus formas de construir la diferencias desiguales.

De forma similar ocurre con la llamada “diversidad cultural”, no es exactamente la diferencia, la diversidad, ni la distinción étnica, sino como desde y con ella, se racializa, se otroriza, se inferioriza epistémica y socialmente a quienes no acatan las pedagogías del Estado o las Corporaciones que manejan el mercado. Todos estos calificativos (diversidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad) según nuestro criterio, son eufemismos y no representan ningún problema para la centralidad del poder, no van en contracorriente a este, sino en su favor. Funcionan como narrativas para fagocitar¹³ las diferencias y en consecuencia paralizarlas, cooptarlas. Por ello, es crucial afinar el sentido crítico frente a las narrativas y Pedagogías Estatales y Corporativas¹⁴ que construyen con suprema asepsia discursiva, categorías pulcras de conflictos reales que atraviesan poblaciones hoy desterritorializadas por las guerras del capitalismo contra todos los pueblos. Sobre este punto volveremos en las consideraciones finales de este ensayo.

13 Para una lectura más profunda, es importante leer Héctor Díaz Polanco *El Laberinto de la Identidad*.

14 Entiéndase también por narrativas corporativas a organismos financieros transnacionales como el Fondo Monetario Internacional, quien ha diseñado programas y políticas de interculturalidad.

Si las narrativas interculturales gubernamentales y académicas encubren la raza, so pretexto de considerarla un arcaísmo superado por el pensamiento social y científico, la interculturalidad crítica y el pensamiento decolonial la enuncia y sitúa en el centro de su análisis. Catherine Walsh, emplea el término de Pedagogías para desarrollarla como herramienta en la que la interculturalidad cuestione el orden que establece la colonialidad del poder, saber y sentir. Al respecto, define como interculturalidad crítica:

“...propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también —y a la vez— alientan la creación de modos “otros” —de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretienen conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía de-colonial”. (Walsh, 2013; p. 12)

Es esta Pedagogía decolonial el camino construido desde las pluralidades o polifonías que se desprenden de las retóricas de las utopías de la modernidad, representadas por el Estado, en sus peores configuraciones capitalistas y neoliberales o en los solapamientos desarrollados como programas de largo aliento y “profundo impacto” de las corporaciones financieras transnacionales. Las narrativas de la interculturalidad crítica hace énfasis en las gramáticas monocromáticas del poder, sus estrategias de subalternización de las poblaciones consideradas residuales, cuando no subhumanas, por lo que asegura y así lo demuestra que hay posibilidades reales de construir otros mundos, fuera de las lógicas depredadoras del capitalismo neoliberal.

La interculturalidad crítica, no centra su propuesta en la crítica disuasiva o en la abstracción filosófica, con estructura discursiva marcadamente eurocéntrica, sino en las racionalidades que se encuentran detrás del cercado que el racismo epistémico del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado nos construye como horizonte inexorable.

Es por ello, que el mundo de las subjetividades en la interculturalidad crítica juega un papel codificador, pues ninguna transformación se posibilita sin que ella opere antes en las profundidades emocionales de lo humano. Asumir la interculturalidad crítica implica un esfuerzo por comprender dónde es que radica la diferencia y la desigualdad. Desde una interculturalidad dominguera, festiva y ramplona no se lograría establecer estas relaciones, mucho menos

detectar las formas cómo se eufemizan en la educación.

8. Consideraciones finales.

Dado que todo pensar, como todo investigar, construye su lugar de enunciación, cuando decimos que es crucial pensar desde Latinoamérica, lo hacemos por un lado para desprendernos de los algoritmos del eurocentrismo que nos han vendido como inexorables las utopías de la modernidad. Es importante retomar las narrativas y pensamiento de Eduoard Glissant, Fanón y Cesaire, como propuestas concretas de las condiciones del colonialismo en el Caribe y desde ellos, repensar las condiciones para que la vida se reproduzca y tome el lugar que los pueblos de este lado del Atlántico requerimos. Hoy, Glodel Mezillas¹⁵, luego de un exhaustivo análisis invita a superar el trauma colonial que se desarrolló en el Caribe, sumado a todas las propuestas de estéticas decoloniales encabezadas por artistas como Harmonia Rosales, Ana Mendieta y otras que nos invitan a repensar la vida de la diáspora y la desterritorialización.

Si hoy buscamos evidenciar nuestra interculturalidad, nuestras decolonialidad, es importante trascender los lugares comunes, los espacios que las pedagogías estatales o corporativas nos señalan para ello. Hay que buscar la interculturalidad en el arte caribeño; en su ironía, su plasticidad y su discurso contrahegemónico.

Es determinante recordar que tanto la música como la gastronomía caribeña y latinoamericana son intercultural, en los términos en el que el énfasis socio-cultural está inclinado mucho más en el prefijo “inter”. Nada más alejado de los discursos esencialistas o relativistas de la cultura o del abstraccionismo filosófico que los relatos de la cocina caribeña y latinoamericana. Esto, no debe ser comprendido como una agenda culinaria de recorridos de tour turísticos, sino como una panorámica en la que cada preparación tiene una narrativa de hibridaciones, de secuencias, pero también de rupturas y de cambios abruptos. Ha sido así nuestra modernidad, nuestro pensamiento, nuestro situarnos en estas territorialidades, según lo dispuesto por las Pedagogías Estatales y/o Corporativas. Pese a los archipiélagos naturales de El Caribe, pese a las fragmentaciones discursivas dispersas en estéticas propias, hay narrativas que subyacen a las pedagogías del poder, con las que realmente se puede (y se debe) seguir pensando la vida.

En el Caribe nos reímos de la muerte, cuando no la convertimos en Santa. A la mujer la divinizamos (María Lionza, Yemayá, Obbatalá, Oggú

15 Sugerimos leer: El trauma colonial entre a memoria y el discurso pensar desde el caribe. Editorial Educa Visión

entre otras) y en la música caribeña encontramos nuestras mejores catarsis colectivas como sociedad. Esta es parte de nuestra interculturalidad, de nuestras dramatizaciones simbólicas de nuestros conflictos sociales, libre de los algoritmos eurocéntricos.

Situar el pensamiento, es también situar el discurso. Nuestro punto de enunciación no puede seguir siendo “El Punto cero”¹⁶ de la ciencia moderna, dado que es esa misma ciencia y su racionalidad instrumental desde la cual se ha racializado al otro, construyéndoles espacios para la desigualdad. Es con la ideologización de la Ciencia y sus puntos de enunciación “neutral”, que se ha subsumido a la naturaleza en materia prima y al ser humano en “mano de obra”.

El reflexionar debe encausarse hacia el tensionar y éste debe abrir espacios a las gramáticas de la desobediencia del extractivismo cognoscitivo, pero también al industrial en todas sus expresiones y manifestaciones de la vida actual. Situar el pensar, es situar el investigar y ambas acciones deben estar orientadas al servicio de lo que hizo posible que la vida sea vida, no sus negaciones. Es precisamente ello, lo que nos convence de que las relaciones cósmicas deben establecerse en términos factibles, visibles y concretas para pensar en la vida como un todo que nos integra. Ello comprende pensar en la gravedad que hoy nos mueve ante la pandemia COVID 19. Esta “gravedad” debe estar orientada por un pensar radical, dado que se juega con la vida tanto de toda la humanidad, como también con la del todo el planeta.

Un pensar radical que implique un investigar bajo perfiles similares, debe superar la conciencia ortodoxa. La producción de conocimiento situado en Latinoamérica y el Caribe, debe superar el simple manejo de códigos o de información. Ello, traduce que tanto en la vida cotidiana, como también en la profesional, debemos dejar de ser sucursales del pensamiento que reproduce el norte global, esto es, el hemisferio, cuyas élites hoy en el contexto de la pandemia, anteponen la maximización de la ganancia sobre la vida.

Es indispensable que revisemos nuestros posicionamientos en el mundo, nuestra ética, nuestras voluntades, nuestras esperanzas y sueños compartidos con nuestros semejantes. En síntesis, aunque las tendencias interdisciplinarias se multipliquen para buscar explicaciones mucho más comprensivas en el mundo, el mundo no puede ser explicado por un conjunto de teorías, sin que la conciencia humana opere en ellas y en las capacidades concretas para que estén al servicio de la vida.

Referencias Bibliográficas.

- GARCÍA CANCLINI, Néstor. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados* Gedisa, Barcelona
- BARTRA, Roger (1997) *El Salvaje Artificial*. Ediciones ERA UNAM, México.
- BAUMAN, Zygmunt. (2016) *Extraños llamando a la puerta*. Barcelona, Editorial Paidós Estado y Sociedad.
- BAUTISTA, Juan José. (2014) *¿Qué significa pensar “desde” América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Caracas, Monte Ávila Editores
- BIDASECA, Karina. (2016) *Genealogías Críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. CLACSO.
- DÍAZ POLANCO, Héctor (2007). *El espíritu de las luces frente al espíritu del pueblo; en: Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México. Siglo XXI Editores
- DUSSEL, Enrique. (1995) *Introducción a la Filosofía de la Liberación*. Editorial Nueva América, Bogotá
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes; en: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
www.clacso.org<http://www.clacso.org.ar/bibliotecabiblioteca@clacso.edu.ar>
- _____ *Introducción a las epistemologías del Sur*. Texto Inédito. Material Bibliográfico de la Especialidad en Epistemologías del Sur. CLACSO Cohorte Cuarta. 2019 -2020
- FÉRNANDEZ, Ana María. (2009) *Las Diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. Revista Nómadas, No. 30 Abril
- FANON, Frank, (2009) *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid Editorial Akal
- GRUNER, Eduardo. (2010) *La Oscuridad y las Luces. Capitalismo, cultura y Revolución*. Buenos Aires Editorial Edhasa
- GROSFUGUEL, Ramón. (2012). *El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Franz Fanon: ¿“Teorizar desde la zona del ser o desde le zona del no-ser?”* Revista Tabula Rasa n°. 16. Bogotá Colombia.
- GLISSANT, Edouard. (2005) *El Discurso Antillano*. Caracas Monte Ávila Editores.

QUIJANO, Anibal (2002) *Colonialidad del Poder Eurocentrismo y América Latina*; en: Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas. Ediciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

MEZILAS, Glodel. (2015). *El trauma colonial entre a memoria y el discurso pensar desde el caribe*. Editorial Educa Visión inc. Pómpano Beach

MENESES, María Paula. (2018) *Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique*, Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], Número especial | journals.openedition.org/rccs/7741 [Consulta: 15 Abl. 2019]

RUFER, Mario. (2010). *La nación en escenas. Memoria pública y usos del pasado en contextos poscoloniales*. México: El Colegio de México.

_____ (2018). *La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos en contextos poscoloniales*. **Revista de A Contra Corriente. Estudios Latinoamericanos**. Vol. 15, Num. 2 149-166

WALSH, Catherine (2013) *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Educación intercultural en américa latina. memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas patricia medina*. México, DF, Editorial Plaza Valdés. Recuperado en: <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/capitulo-patricia.pdf>

ZEMELMAN, Hugo. (2006) *El conocimiento como desafío posible*. EDUCO. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina

Agencia EFE. (2019) El número de migrantes muertos en el Mediterráneo supera ya el millar en 2019. La Vanguardia Consultado 10/10/2019] www.lavanguardia.com

BLANCHE, PETRICH (2011) *Absurdo, plantear la disolución del Estado*. www.jornada.com.mx [Consulta: 01 marzo 2011]

¿Para qué sirve la historia? Conversación entre historiadores

Carlos ATAGUA*

Universidad de Oriente
atagua@gmail.com

Esta pregunta se ha repetido infinidades de veces en los salones de clases de todo el mundo, no solo a nivel de primaria o bachillerato sino también a nivel de las aulas universitarias de pre y post grado. Para muchos la historia no pasa de ser una acumulación de relatos y anécdotas de personajes más o menos trascendentales para una nación o localidad. De hecho muchas personas no tienen ni idea de la concepción de la historia como expresión de la memoria social, colectiva de un pueblo y mucho menos de su carácter de ciencia.

Por el contrario quienes están muy claros del valor, la importancia, la utilidad y el peligro que encierra la historia son las clases dominantes en los diversos tiempos y espacios, ya sean de izquierda o de derecha, democráticas o totalitarias. La manipulación de las verdades históricas ha sido un arma utilizada frecuentemente por los grupos de poder para su beneficio con el fin de perpetuarse.

En este sentido los artículos de los maestros Eco y Caballero abordan desde perspectivas muy cercanas la utilidad y utilización de la historia, de hecho ambos lo hacen de forma sencilla en cuanto al discurso pero muy profundas en cuanto sus planteamientos. Y en gran medida se compaginan con los hechos por Marc Bloch sobre historia como ciencia de los hombres en el tiempo, esto significa que son de interés de la historia todos los acontecimientos de los seres humanos desde los más próximos e íntimos hasta los más complejos procesos sociales.”

Ésta es la memoria colectiva de la humanidad; y es por otra parte el estudio del desarrollo de los hombres en sociedad” Caballero (2007).

*Docente en Ciencias Sociales de la Universidad de Oriente, Magister en Historia de Venezuela.

El maestro Bloch plantea en la introducción de su obra “Apología para la Historia o el Oficio de historiador” como elemento para iniciar sus planteamientos la siguiente anécdota “Papá, explícame para qué sirve la historia.” Así interrogaba, hace algunos años, un muchachito allegado mío a su padre que era historiador. Me gustaría poder decir que este libro es mi respuesta” Bloch (2001), pregunta que casi ochenta años después repercute una y otra vez en la mente de muchos, tanto de profesionales de la historia, docentes del área , pero sobre todo en la de los jóvenes que se forman en escuelas y universidades.

En el caso del maestro Eco toma como base para su análisis la afirmación hecha por una adolescente italiana sobre la inutilidad de la historia para no reproducir los errores del pasado, a lo que el maestro con un ejemplo sencillo respecto a su casa y los problemas de infraestructura que en ella se presentan va explicando como la historia no es un ejercicio de futurología que permite predecir el futuro y evitar los posibles conflictos y problemas. Por eso plantea “Comprender esto no ayuda a resolver nuestros problemas, pero sí a entender por qué existen y, en consecuencia, como mínimo, a entender también que las cosas no se pueden cambiar con pequeñas operaciones superficiales” y además agrega “que la Historia sirve para entender no cómo las cosas podrían andar mejor, sino por qué andan como andan” Eco (1991).

Y esta es una de las grandes virtudes de la historia el develar la verdad, como se da el proceso de desarrollo histórico y así entender el porqué, el cómo y el cuándo de las realidades sociales. La conciencia de nuestra historia nos permite consolidar nuestra identidad, ya sea individual o colectiva y en consecuencia nos hace menos proclives a la manipulación de quienes detentan el poder.

El maestro Caballero nos llama la atención sobre la peligrosidad que representa la historia para estos grupos dominantes, de manera particular los regímenes totalitarios sin importar su orientación ideológica, para ello toma como ejemplo el régimen fascista alemán y su política de adecuar la historia a los requerimientos del nacional socialismo. Cimentando esta premisa en un nacionalismo enraizado en los mitos y héroes alemanes, proyectándose así en la figura de un líder carismático e indispensable.

Por otro lado enfatiza la condición gregaria de las personas y la existencia de intersubjetividades que constituyen la sociedad, en consecuencia según el maestro Caballero (2007) “nunca ha existido un hombre aislado en su individualidad; el hombre es un ente colectivo en su procedencia, en su relación, en su descendencia”. Esta condición ha sido un factor fundamental en la supervivencia de nuestra especie, de allí la importancia del clan, la gen, la tribu. Desde

esta mirada los grandes logros y avances de la humanidad son el resultado del esfuerzo colectivo y no de la acción individual.

En consecuencia insiste en el intencionado desmontaje de la memoria histórica con el objeto de justificar y consolidar en el poder a un individuo. En el caso venezolano presenta a la figura de Bolívar como ejemplo de ello. Así observamos a personajes como Guzmán Blanco, Juan Vicente Gómez, Pérez Jiménez o Hugo Chávez se autoproclaman herederos de las glorias bolivarianas. A tal punto que a principios del siglo XX la dictadura Gómez busca justificación ideológica en la doctrina del “gendarme necesario” que a su vez se presenta como interpretación de las ideas bolivarianas sobre el Estado, con Laureano Vallenilla Lanz como el principal impulsor de esta concepción en su obra “Cesarismo Democrática”, donde justifica la necesidad de un individuo que rija autocráticamente la sociedad.

Según esta doctrina la sociedad no está en capacidad de autorregularse, de allí la necesidad de un hombre fuerte y autoritario que tenga el control de la sociedad y que sin su presencia todo sería un caos y todo el ente social tendría una dependencia absoluta de él y de su entorno. Por esto la eliminación de la conciencia histórica es fundamental para el logro de este objetivo. “La historia no existe, o mejor, ha dejado de existir cuando cesa la acción del personaje mítico: la historia venezolana termina en Carabobo. Porque sólo las acciones guerreras merecen el bronce, sólo la guerra es historia” Caballero (2007)

Esto permite entender mejor el conflicto civilismo-militarismo existente en el país desde el siglo XIX, donde el fenómeno del caudillismo se presenta como una expresión de esta realidad. La figura del héroe independentista es enarbolada y casi por osmosis se convierte el estamento militar en los herederos de esta gloriosa gesta y la historia oficial es la historia de las acciones bélicas de la independencia, arrinconando en la periferia la acción de los héroes civiles que participaron en la emancipación y construcción de la nación.

Y más recientemente, en los últimos 20 años, hemos sido testigos de cómo el grupo hegemónico ha hecho alarde del culto a la personalidad, acompañado de populismo y demagogia, usando y abusado de la figura de Bolívar, promoviendo una ideología que es un galimatías conceptual donde se ha desvirtuado y manipulado nuestra historia para el beneficio de unos pocos en detrimento de nuestra nación.

A su vez explica la dificultad para la formación de una ciudadanía realmente participativa y comprometida con la acción política, pues la política es remplazada por el hecho militar, el ciudadano está a merced de estos líderes encumbrados como rectores de los destinos de la república por los presuntos

sacrificios hechos en nombre de la libertad e independencia de la nación.

Retomando la idea de la pertinencia de la historia, la misma esta imbricada con la esencia de los seres humanos, desde que las primeras comunidades iniciaron el proceso de socialización la transmisión de las experiencias, las técnicas de cacería, los valores grupales y los demás aspectos de la vida comunitaria se traducen en la construcción de la conciencia histórica, olvidar es condenar a un pueblo a la extinción. “la Historia no sirve para saber hacia dónde se va, sino de dónde se viene” Eco (1997) y sabiendo esto se sabe quién es, se tiene identidad y conciencia. “La Historia debe servir para comprender críticamente la propia identidad y poder contextualizarla en un mundo amplio” Cuevas (2007) y desde esa identidad poder interactuar con otras identidades, es decir, con el otro y sus diversas perspectivas de la realidad, incluyendo la diversidad de miradas de los procesos históricos.

En el capítulo final de Juego de Tronos Tyrion Lannister pronuncia un discurso que nos señala lo trascendente de la historia para un pueblo. Señala lo siguiente: “¿que une a la gente? ¿Ejércitos? ¿Oro? ¿Banderas? No, Historia. No hay nada más poderoso en el mundo que una buena historia. Nada puede pararla. Ningún enemigo puede derrotarla, Es nuestra memoria” (2019). Los historiadores somos los garantes de la identidad de los pueblos, llamados a formar una conciencia crítica y liberadora, somos los custodios de lo que nos hace únicos dentro de la diversidad y diversos dentro de la unidad.

Referencias Bibliográficas

BLOCH, Marc, (2001). Apología para la Historia o el Oficio de historiador. Fondo de la Cultura Económica. México.

CARRERA, Damas, G. (1961). Historia de la historiografía venezolana. Textos para su estudio. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela: Ediciones de La Biblioteca.

CUEVAS, Joaquín Prats «La Historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio». En Revista Escuela Núm. 3.753, 21 de junio de 2007. Barcelona España.

CABALLERO, Manuel. Contra la abolición de la Historia, (Discurso de incorporación como individuo de número de la Academia Nacional de la Historia), Caracas, A. N. H., 28 de julio de 2007, Págs.40-44

ECO, Umberto. Y la Historia, ¿para qué sirve?, El Nacional, Caracas, 19 de abril de 1998, Cuerpo G, Pág. 2.

LANZ, Vallenilla. (1991) Cesarismo Democrático. Biblioteca Ayacucho. 8va edición Caracas

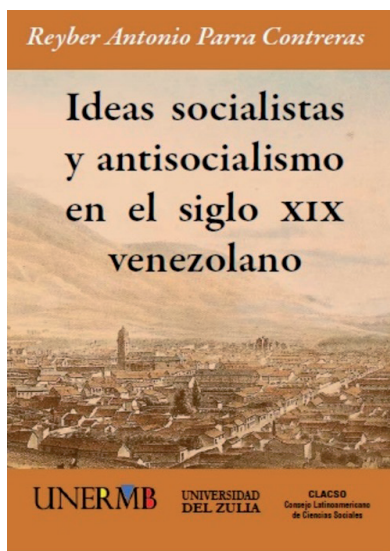
Ideas socialistas y antisocialismo en el siglo xix venezolano.

Autor: Dr. Reyber Antonio Parra Contreras

Comentario: Dr. Jorge F. Vidovic López
Profesor Asociado de la UNERMB
Correo: jorgevidovicl@gmail.com

Reseña Bibliográfica

El propósito del autor consiste en analizar las ideas socialistas en Venezuela durante el siglo XIX, para lo cual se identifican los fundamentos ideológicos empleados por diversos intelectuales nacionales y extranjeros establecidos en el país atendiendo siempre a su posición discursiva en torno a la visión que cada uno tenía sobre el socialismo y su postura en torno a éste. Para ello, el trabajo de investigación que sustenta la presente obra, exigió la revisión minuciosa de gran cantidad de fuentes hemerográficas y bibliográficas, donde fue posible identificar lo que se creía acerca del socialismo en el siglo XIX venezolano.



* Reyber Antonio Parra Contreras (Casigua, Zulia 25/05/1977). Licenciado en Educación, Mención Ciencias Sociales. Magíster en Historia de Venezuela. Doctor en Ciencias Humanas (Universidad del Zulia: 1999, 2004 y 2009, respectivamente). Profesor de Historia de Venezuela en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad del Zulia. Coordinador de la Revista de la Universidad del Zulia. Ex Director de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica Cecilio Acosta. Individuo de Número de la Academia de Historia del Estado Zulia, Sillón XIV. Autor de: Origen y desarrollo del debate socialista en Maracaibo (1849-1936); Los intelectuales de Maracaibo y la centralización gubernamental en Venezuela (1890-1926); Manual de Introducción a la Historia; Rafael María Baralt, antología de escritos políticos; Obras selectas del Dr. Francisco Ochoa, primer rector de LUZ; Ideario del Dr. Francisco Ochoa. E-mail: reyberparra@hotmail.com

De esta manera el autor logra un aporte valioso en el ámbito de la historia del pensamiento político e ideológico de algunos intelectuales venezolanos, pues su obra viene a llenar un vacío historiográfico ligado a la ausencia de una explicación sólida y sistemática acerca de la interpretación que se hiciera del socialismo en Venezuela, más allá de la diatriba ideológica del siglo XIX entre liberalismo y conservadurismo.

Cabe destacar que el libro que hoy presentamos y que humildemente fue reeditado durante mi gestión en el Fondo Editorial de la UNERMB a mediados del 2018, contiene los aspectos esenciales del trabajo de ascenso en la Universidad del Zulia, con el cual optó a la condición de profesor titular en el año 2016; así mismo, la temática tratada, este libro constituye una versión más amplia y acabada de su libro *Origen y desarrollo del debate socialista en Maracaibo (1849-1936)*, publicación que apareció en el año 2012.

Al respecto, el celo investigativo del autor no se desperdició en reivindicar o condenar el socialismo como doctrina, sino que se hizo fecundo por el hecho de buscar la verdad, presentar los hechos con rigor disciplinario, escudriñar sobre el origen de las ideas y contextualizarlas en el curso de la historia. En consecuencia, prevalece en esta obra un discurso académico, muy por encima de cualquier connotación ideológica y sobre la base de un método científico.

Finalmente, nos complace ser parte del esfuerzo editorial que da paso a la difusión de este trabajo, y nos permitimos recomendar su lectura, sobre todo a quienes estén interesados por conocer la historia de las ideas políticas en Venezuela.

Normas para la presentación de trabajos

Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos) arbitrados de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), auspiciada por el Proyecto Ciencias Sociales del Programa Educación y el Centro de Estudios Geohistóricos y Socioculturales. Aparece dos (2) veces al año en los meses de enero y julio, si bien recibe trabajos a lo largo del año, y abarca la HISTORIA (Historia General, Nacional, Regional, Local, Actual, Oral, Didáctica de la Historia y otras tendencias de la disciplina histórica), GEOGRAFÍA (Física, Humana, Social, Cultural, Local, Económica, Didáctica de la Geografía, así como otras corrientes de los saberes geográficos), ARTE (Bellas Artes, todo tipo de manifestaciones artísticas, museología, Arte Popular, entre otras) y CULTURA (Manifestaciones culturales, Tradiciones populares, Perspectivas sociológicas, antropológicas, económicas y psicológicas de los procesos culturales). Se publican investigaciones ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas (sean impresas o web).

1. Consideraciones generales sobre el envío de los trabajos

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* deberán remitir tres copias del mismo sin identificación de los autores en sobre cerrado a la siguiente dirección: municipio Cabimas, parroquia Germán Ríos Linares, Sector los Laureles Sede de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), primer piso, apartado postal 4013. Procederán a buscar las oficinas del Centro de Estudios Geohistóricos y Socioculturales (CESHC) y hacer la entrega de los ejemplares.

Estos sobres deben estar acompañado de otro, el cual contendrá el original del trabajo (físico y digital) con la identificación del autor o autores (máximo cuatro autores), indicando: nombre (s), apellido (s), institución que representa (universidad, instituto, centro de investigación, fundación), dirección postal, correo electrónico y teléfono.

En este sobre se presentará una comunicación escrita firmada por los

autores y dirigida al Consejo editorial de la revista en la que autoriza (n) proponer su trabajo para la publicación en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*, previa evaluación del Consejo de Arbitraje. En dicha comunicación también señalará (n) que el trabajo propuesto es original, inédito y no está sometido simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista; así como manifestará (n) la cesión de derechos de publicación y difusión bajo la licencia de *Creative Commons*. Para mayor información sobre la comunicación planteada, se sugiere guiarse por el modelo de carta de autorización y cesión presente en esta edición de la revista o descargar la plantilla en el sitio web de la misma.

Desde el momento que el (los) autor (es) envía (n) su trabajo y el mismo es aceptado y publicado en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*, éste (éstos) acepta (n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* se rige bajo la licencia de Creative Commons, con la cual los trabajos recibidos son de acceso abierto. La publicación de originales en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* no da derecho a remuneración alguna, los autores recibirán en forma gratuita dos (2) ejemplares de la revista y podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio o sitio web o impresos.

Asimismo, se incluirán los archivos presentados en versión física en un dispositivo de almacenamiento óptico (CD o DVD) y enviados a la siguiente dirección perspectivasunermb@gmail.com. En caso de no residir en la ciudad de Cabimas, se puede enviar la documentación solicitada en líneas anteriores a los correos mencionados. Asimismo, los datos del autor o los autores deben ser enviados en un documento adjunto en el que se debe incluir nombre, dirección, teléfono, dirección física y electrónica, títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, sociedades a las que pertenece, estudios realizados o en curso y publicaciones recientes.

2. Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión incluir gráficos ilustraciones y anexos, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados

en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de tres (3) centímetros a la izquierda y de dos (2) centímetros al resto de los lados. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10, con interlineado sencillo.

3. Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados por parte de una Comisión de Arbitraje, conformada por especialistas de reconocido prestigio, bajo la modalidad de doble ciego, seleccionado por el Consejo Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos (ver el apartado sobre “redundancia” en estas normas para más detalles) y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos. La evaluación de los árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como doble ciego: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

a.- Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b.- Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Consejo Editorial realiza una evaluación preliminar para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; b) si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo, el cual consistirá en: b-1) **Publicable**. b-2) **Publicable** con ligeras modificaciones, que implican aquellas de forma y estilo, en miras de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista. b-3) **Publicable con modificaciones sustanciales**, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en

miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista. b-4) **No publicable.** c) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje; d) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Consejo Editorial a la siguiente dirección: perspectivasunermb@gmail.com. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo en *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*. En caso de que el (los) autor(es) decida no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista.

4. Proceso editorial

El Consejo Editorial *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* de se reserva la última palabra sobre la publicación de los artículos y el número en el cual se publicarán. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Consejo Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los trabajos. Con base en ello, se les informará a los autores el número y las fechas aproximadas de su publicación. Durante este proceso, el Consejo Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. No se devolverán originales.

El autor deberá estar presto a las comunicaciones de la revista por medio de correo electrónico. También deberá proporcionar información de la investigación que soporta el artículo, certificar que el escrito es de su autoría y que en este se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, mediante el envío de las comunicaciones mencionadas en el punto 1.

5. Cuerpo del artículo

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad; y d) originalidad.

Autor(es): Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la

institución a la cual pertenece el autor. No colocar ningún signo de puntuación.

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés en un solo párrafo con interlineado sencillo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso; y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, con cuatro (4) palabras clave. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de datos internacionales.

Apartados y Sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, los sub-apartados deberán tener numeración arábica, siendo de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea pertinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

Citas: El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (García,1998:45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo a García (1998) o (García, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (García, 2008a:12), García (2008b:24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008:90) o (Reyes y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “y otros”, ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. En

casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 6ta edición.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas APA para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos, éstos igualmente deberán aparecer en la sección *documentales* de las *Referencias*.

Referencias: Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor es citado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que sustituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los buscadores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

Libros

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título de la obra* (Nsimá edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra “editorial” a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

Ejemplos de libros con un autor

VERA, Magdelis (2013). *Proyecto educativo republicano e instrucción pública en Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.

BRICEÑO-IRAGORRY, Mario (1997). *Mensaje sin destino* (3ra edición). Caracas: Monte Ávila Editores.

Ejemplo de libro con dos autores

ACOSTA, Nora y ARENAS, Owen (1999). *América Latina en el Mundo*. Maracaibo: Ediluz.

Ejemplo de libro con más de dos autores

GONZÁLEZ, Pedro y otros (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Valladolid: Kopena.

Ejemplo de libro obtenido de la web

Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>.

Capítulos de libros o parte de una compilación

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del capítulo o sección*; en APELLIDO(S), Nombre completos del (de los) editores - compiladores (Ed., Comp. o Coord.). Título de la obra (N^{sim}a edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.

Ejemplo de capítulo de libro

ABRIC, Jean-Claude (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*; en ABRIC, Jean-Claude (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). México: Ediciones Coyoacán.

Artículo en revista arbitrada

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del artículo*. Título de la revista, volumen o año, número, número de páginas. Ejemplo de artículos en revista arbitrada impresa

GARCÍA DELGADO, Julio y COLINA, Adeyro (2013). *Mapas cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales*. Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, Año 1 N° 1, pp. 65-79. *Ejemplo de artículo en revista arbitrada con DOI (Digital Object Identifier)*

RAMÍREZ MÉNDEZ, Luis Alberto (2015). *El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma*. Historia Caribe, Vol. 10, N° 27, pp. 69-101. doi: [10.15648/hc.27.2015.3](https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3)

Ejemplo de artículo en revista arbitrada en línea sin DOI

CASTILLO HERRERA, Luis Fernando y BORREGALES, Yuruari (2015). *Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano*. Procesos Históricos, N° 027, Año XIV, pp. 126-141. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Trabajos de grado/tesis inédito

APELLIDO (s), Nombre (s) del autor (es) (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar./Recuperado de

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito

LOZANO PARGA, Emiliano (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).

Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito en línea

LOAIZA, Manuel (2015). *Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas*. (Tesis de maestría). Recuperado en http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCADO&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10&sort_by=score&order=desc.

Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias

APELLIDO (s), Nombre (s) de los autores (mes, año). *Título del*

trabajo. Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.

Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias

GARCÍA DELGADO, Julio y DURAN, William (mayo, 2013). *Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas.* Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).

Artículo de periódico

APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

Ejemplo de artículo de periódico

SOTO, Andreína (23 de septiembre de 2015). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión final*, p. 14.

Ejemplo de artículo de periódico en línea

CHIRINOS, Paulina (22 de septiembre de 2015). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. Recuperado de <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constituciones

Título de la constitución [Const.]. (fecha de promulgación). número de ed. Editorial/ Recuperado de

Ejemplo de constitución

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3ra edición. Ex Libris.

Leyes

Organismo que la decreta. (día, mes y año). *Título de la ley*. DO o GO: [Diario o Gaceta oficial donde se encuentra]/ Recuperado de

Ejemplo de leyes

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.

Documentos en archivo

Nombre del archivo. *Sección en donde se ubica*. Libro o tomo. Legajo, Título o asunto del documento. Folio (s).

Ejemplo de documentos en archivo

Archivo General de Indias. *Audiencia de Caracas*. Ayudas de costa. Legajo 943. N° 267. Informe d la contaduría general favorable a una petición de las Clarisas del Convento de Mérida de Maracaibo en el sentido de que se les diese de expolios del obispo Ramos de Lora lo necesario para hacer reparaciones. Madrid, 31 de marzo de 1796. ff. 1r-2v.

Entrevistas

Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).

Ejemplo de entrevistas

Humberto Chirinos, realizada el 07 de febrero de 2016 en el barrio Punto Fijo (Cabimas).

Páginas de Internet

APELLIDO (s), Nombre (s) (año). Título de la entrada. Recuperado de

Ejemplo de página de Internet

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Colección Bicentenario. Recuperado de http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

Entrada de blog

APELLIDO (s), Nombre (s) (año). Título del post. [Entrada de blog]. Recuperado de

Ejemplo de entrada de blog

MORENO, Duglas (2014). Libro de trucos “Distribuciones basadas en Debian GNU/Linux”. [La web del profesor Duglas Moreno]. Recuperado de <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

APELLIDO (s), Nombre (s) Productor). (día, mes y año). *Título del post* [Audio en podcast]. Recuperado de

Ejemplo de Podcast

LETO, Josías (18 de Enero de 2015) “*Las Moscas*” de Horacio Quiroga en *Noviembre Nocturno* [Audio en podcast]. Recuperado de http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html.

Película

APELLIDO (s), Nombre (s) (productor) y APELLIDO (s), Nombre (s) (director) (año). *Título de la película* [Película]. País de origen: Estudio.

Ejemplo de película

JÁCOME, María Eugenia (productora) y ARVELO, Carlos (director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Indigo Media.

Audio

APELLIDO (s), Nombre (s) del escritor (año de copyright). Título de la canción. [Grabada por APELLIDO (s), Nombre (s) (si es distinto del escritor)]. En *Título del álbum* [Medio de grabación (CD, Vinilo, etc.)] Lugar: Sello discográfico. (Fecha de grabación si es diferente a la de copyright)

Ejemplo de audio

FUENTES, Rubén (1964). La Bikina. [Grabada por Gualberto Ibarreto]. En *32 Grandes Exitos* [CD] Caracas, Venezuela. (1998).

Imagen (fotografía, pintura)

APELLIDO (s), Nombre (s) del artista (año). *Título de la obra* [Formato]. Lugar: Lugar donde está expuesta.

Ejemplo de imagen

KAHLO, Frida (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

Imagen o video en línea

APELLIDO (s), Nombre (s) (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen]. Recuperado de

Ejemplo de video en línea

SANTOS, Danilo (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>.

Twitter

APELLIDO (s), Nombre (s) [Usuario en twitter] (día, mes y año). Contenido del Tuit [Tuit]. Recuperado de

Ejemplo de Twitter

TRO MAYOR, Julio Mario Santodomingo [teatromayor] (19 de enero de 2015). Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

APELLIDO (s), Nombre (s) [usuario en facebook] (día, mes y año). Contenido del post [Estado de facebook]. Recuperado de

Ejemplo de Facebook

HAWKING, Stephen . [stephenhawking] (19 de diciembre de 2014). Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother. [Estado de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementarlo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

6. Observaciones en cuanto a redacción y estilo

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábica, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales(1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán presentarse en letras consecutivas (a,b,c,d, sucesivamente).
- Los términos en latín, extranjerismos, así como títulos de obras científicas, artísticas y literarias deberán figurar en letra itálica o cursiva.
- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, sin comillas, a espacio sencillo, con margen de 1cm a la izquierda.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben

aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.

- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Perspectivas, Revista de historia, geografía, arte y cultura*.

7. Buenas prácticas

Acerca del plagio: El plagio implica la no originalidad de los trabajos. *Perspectivas, Revista de historia, geografía, arte y cultura* entiende como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento impropio, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en *Perspectivas, Revista de historia, geografía, arte y cultura*, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

Redundancia: Los trabajos derivados de un mismo proyecto o iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacios, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a la revista deben ser originales e inéditos, a

menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del Consejo editorial de *Perspectivas, Revista de historia, geografía, arte y cultura*. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

Conflictos de intereses: Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada. Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

8. Otras disposiciones

Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo quince cuartillas): conferencia, ensayos, reseñas, comentarios de lectura reciente, entrevistas. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

Ensayos: Las normas generales también aplican para los ensayos (originalidad, arbitraje, citado, manejo de referencias), si bien en cuanto a organización interna del texto y en cuanto a presentación de avances o resultados de la actividad investigativa es de libre manejo por parte de los autores. En esta sección pueden incluirse comentarios extensos sobre temas de actualidad, reflexión sobre la epistemología y didáctica de las ciencias sociales, entre otras ideas, condicionadas a que guarden relación con las temáticas de la revista.

Entrevistas: Esta sección implica la publicación de entrevistas a personalidad o colectivos que: a) hayan contribuido significativamente a las ciencias sociales en general, fundamentalmente en historia, geografía, arte y

cultura, que guarde relación con la línea editorial de Perspectivas, Revista de historia, geografía, arte y cultura; y b) que hayan aportado significativamente a su comunidad a través de producción literaria, artística, así como cultores populares, innovadores, o que haya tenido un impacto en su comunidad.

Arte: Consiste en un comentario sobre la obra de un artista, grupos de artistas o escuelas de arte, con especial enfoque a los residentes o quienes hayan tenido su trayectoria en la región zuliana y el occidente venezolano. También caben en esta sección críticas de arte, entrevistas, reflexiones sobre el estado de la cuestión de las distintas ramas del arte, en especial artes plásticas, pintura, escultura, fotografía, entre otros.

Reseñas o recensiones: Son comentarios breves (máximo tres cuartillas), análisis críticos de lectura reciente con el fin de divulgar las publicaciones *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura* 304 Año 6 N° 11/ Enero-Junio e 2018 / ISSN: 2343-6271 actualizadas en el área de ciencias sociales. Para el envío de reseñas, se pide la portada digitalizada del libro en formato jpg con un mínimo de resolución de 330 dpi, a todo color. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*, sin derecho de apelación por parte de los autores.

Instructions for authors

Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura is the disseminator of work (scientific, artistic and humanistic) arbitrated by the National Experimental Rafael Maria Baralt University (UNERMB), sponsored by the Social Sciences Project of Education Program and the Center sociohistorical and Cultural Studies. two (2) times a year appears in the months of January and July, although it receives jobs throughout the year, and covers HISTORY (General History, National, Regional, Local, Current, Oral, Teaching History and other trends in historical discipline), GEOGRAPHY (Physics, Human, Social, Cultural, Local, Economic, Teaching Geography, as well as other streams of geographical knowledge), ART (Fine Arts, all kinds of art forms, museology, art Popular among others) and culture (economic and psychological processes of cultural cultural events, popular traditions, sociological, anthropological,). Researches, essays, papers and reviews of books and magazines (either printed or web) are published.

1. General considerations on sending jobs

Researchers and the general public interested in publishing their work in *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* should submit three copies of it without identifying the authors in a sealed envelope to the following address: Cabimas municipality, parish Germán Ríos Linares, los Laureles Sector, Headquarters of the National Experimental University “Rafael María Baralt” (UNERMB), first floor, PO Box 4013 proceed to search the offices of Center for Historical Studies and Cultural Partner (CESHC) and make delivery of the copies.

These envelopes must be accompanied by another, which contain the original work (physical and digital) with the identification of the author (maximum four authors), indicating: name (s), name (s), institution representing (university, institute, research center, and foundation), mailing address, email and phone.

1. General considerations on sending jobs

Researchers and the general public interested in publishing their work in *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* should submit three copies of it without identifying the authors in a sealed envelope to the following address: Cabimas municipality, parish Germán Ríos Linares, los Laureles Sector, Headquarters of the National Experimental University “Rafael María Baralt” (UNERMB), first floor, PO Box 4013 proceed to search the offices of Center for Historical Studies and Cultural Partner (CESHC) and make delivery of the copies.

These envelopes must be accompanied by another, which contain the original work (physical and digital) with the identification of the author (maximum four authors), indicating: name (s), name (s), institution representing (university, institute, research center, and foundation), mailing address, email and phone.

Authors must submit a written communication directed to the editorial board of the journal, declaring their proposal for publication of a paper in *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*, after evaluation of the Committee Arbitration. This communication also points that the proposed work is original, unpublished and not submitted simultaneously and evaluation process in another journal; and manifest (n) transfer of rights of publication and dissemination under the Creative Commons license. For more information on the proposed communication, it is suggested to be guided by

the model letter of authorization and assignment present in this edition of the magazine or download the template on the website of the same.

From the moment the author sent their work and it is accepted and published in the *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*, they accept the transfer of copyright, so the magazine can publish the article in physical or electronic formats, including the Internet, databases and other information systems linked to the magazine. *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* is governed under the Creative Commons license, with which the received works are open access. The publication of originals in *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* does not entitle to any remuneration, authors will receive two (2) copies of the journal free of charge and may use the final version of their article in any repository or website or printed.

Beside files presented in physical version, those must also be presented in optical storage (CD or DVD) and sent to the following address also be included:

perspectivasunermb@gmail.com. If authors don't reside in the city of Cabimas, requested documentation can be sent in the e-mail addresses mentioned above. Also, data of the authors should be sent in an attached document which should include name, address, telephone number, physical and e-mail address, academic degrees, institutional affiliation, current positions, companies to which they belong, studies or ongoing and recent publications.

2. Presentation of work

Papers must contain an abstract of 150 words with a maximum of four keywords. Both the abstract and keywords will be in Spanish and English. Similarly, the paper's title and subtitle will be also presented in the aforementioned languages. Papers must have an extension between 10 and 15 pages. If graphics and illustrations are included, the maximum length can be up to 20 pages. All papers will be presented in letter size sheet, printed on one side, with continuous pagination and with margins of three centimeters to the left and two centimeters to the other sides. The text will be presented in 1/5 spacing, font Times New Roman, size 12. For footnotes page, the size will be in Times New Roman font, size 10.

3. Evaluation of Paper

All papers will be evaluated by a Commission of Arbitrators, renowned specialists, in the form of double-blind system, selected by the journal's Editorial Board, outside the National Experimental University "Rafael María Baralt". The proposed work must be original, unpublished (see the section on "redundancy" in these rules for details) and may not be submitted simultaneously to evaluation in another journal. The originals of the proposed articles will not be returned.

The evaluation of the arbitrators shall be made by the procedure known as double-blind system: the referees and the authors don't know their identities. The evaluation criteria are:

a.- formal criteria or presentation: 1) originality, relevance and appropriate extension of the title; 2) clarity and coherence of speech; 3) proper Preparation of the summary; 4) internal organization of the text; 5) All the other criteria set out in these instructions.

b. - content criteria: 1) demonstrated mastery of knowledge; 2) scientific rigor; 3) theoretical and methodological approach; 4) timeliness and

relevance of the sources; 5) contributions to existing knowledge.

Once received, the work follows the following process: a) initially receipt of the manuscript via email is accused; b) below, the Editorial Committee makes a preliminary assessment to determine if it meets the standards for the presentation of papers; b) if so, goes to arbitration, a process in which qualified experts evaluate the work according to criteria of relevance, originality, contributions and under scientific and academic, previously established by *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* and issue a verdict on the publishing of the work, which will consist of: b-1) Publishable. b-2) Publishable with slight modifications, involving those of form and style, so they adapt or formal presentation of the journal criteria. b-3) Publishable with substantial changes, those involving background and construction of the manuscript in order to adapt to the criteria of magazine content. b-4) Do not publishable. c) if the work does not meet this minimum criteria in these instructions, the Editorial Board will propose that will not be sent to the arbitration process; d) in any case, authors will be notified about the decision through written communication.

The authors will have a maximum of twenty (21) days for submitting amendments to the Editorial Board at the following address: perspectivasunermb@gmail.com. If these corrections are not sent in the period established, lack of interest is assumed by the authors on publishing their work in *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*. If the authors decide not to publish their work, they must submit a communication which makes clear the non-publication of the material sent in the journal.

4. Editorial process

The Editorial Board of *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* reserves the last word on the publication of the articles and the number in which they will be published. The order of the publication and the thematic orientation of each issue will be determined by the Editorial Board, regardless of the order in which the works were received and arbitrated. Based on this, the authors will be informed of the number and approximate dates of its publication. During this process, the Editorial Board reserves the right to make the adjustments and changes that ensure the quality of the publication. Originals will not be returned.

The author must be ready to the communications of the magazine by means of electronic mail. You must also provide information on the investigation

supporting the article, certify that the document is your own and that the intellectual property rights of third parties are respected by sending the communications mentioned in point 1.

5. Article Body

Title: Should be short, clear and contain the essence of the work. This title should be provided in both Spanish and English. The following criteria for the wording of the title are set: a) clarity; b) soon (suggested between 10 and 15 words); c) specificity; and d) originality. **Authors:** Indicate the full names without professional titles, the name of the institution where the work or the institution to which the author belongs was performed. Do not put any punctuation.

Abstract: Must not exceed 150 words, in Spanish and English in a single paragraph with simple line spacing. If the paper is present in another language, abstract should be written in the same language, Spanish and English. The wording of the abstract is free, although it's suggested the presence of objective or purpose, used methods, results and conclusions. Criteria for drafting the summary are: a) accurate; b) full; c) concise; and d) specific.

Keywords: keywords should be included in Spanish and English, with a maximum of four. Keywords are descriptive words which facilitate the inclusion of the article in the international database.

Sections and sub-sections: Papers should be divided into introduction, development and conclusion. In development, the sub-sections should be paged in Arabic numerals, being free titling and division by the author, trying to maintain internal coherence of both speech and thematic. It is suggested, as appropriate, according to the thematic of work, subdivide development in: theoretical foundations, methodology and analysis or discussion.

Citation: The above will be made in the text using the author-date indicating, in case of quote form, is located within the parentheses: name of the author, comma, year of publication of the work, followed by a colon and page numbers, for example, according to (García, 1998: 45); according to García (1998) or (García, 1998): if not a direct quote, but a paraphrase, the year must be indicated, but page number is not. If there are several works by the same author published in the same year, literally they arranged in alphabetical order; for example, (García, 2008a: 12), García (2008b: 24). If there are two authors, will be placed only the first surname of each, for example: According to Reyes

and Diaz (2008: 90) or (Reyes and Diaz, 2008: 90), following the same criteria explained above for quotations and paraphrase. In case of three authors or more lead author's surname followed by "and others" will be placed, for example: (Rincón and others, 2008: 45). Quotations from unpublished papers or printed matter, including references to private communications and documents of limited circulation should be avoided, if possible, unless strictly necessary. If documentary, electronic or other which by their nature are not possible or complex to adopt sources cited author - date, suggested in these standards, it may be used or opt for the aforementioned footnotes. In specific cases, it may be used to APA standards in its 6th edition. In the case of documents in archives, authors may resort to using footnotes page or APA standards for reference of their preference, although maintain consistency in style in citation throughout the work. Regardless of the method cited for documents in files, they also must appear in the documentary section of the References.

References: References should go to the end of the article. These are subdivided into: bibliographic, hemerographic, documentaries, electronic, oral and others that have been used. They must be single spaced and hanging indent 1 cm with a spacing of 1.5 spaces between referenced works. The order of references is alphabetical by name. The different works by the same author organized chronologically, in ascending order, and if two or more works by the same author and year, strict alphabetical order by title will remain. They cover only those cited in the work. The authors are responsible for the accuracy of the references. If an author is cited more than once should be avoided

placing the traditional stripe replacing the surnames and names of the author. This is because the electronic finders institutional repositories read words and the line does not own any alphabetic meaning.

Books

SURNAME (S), Name (Year). *Title* (# of edition [if applied]). Place: Publishing house. *Book example with one author*

VERA, Magdelis (2013). *Proyecto educativo republicano e instrucción pública en Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.

BRICEÑO-IRAGORRY, Mario (1997). *Mensaje sin destino* (3ra edición). Caracas: Monte Ávila Editores.

Book example with two authors

ACOSTA, Nora y ARENAS, Owen (1999). *América Latina en el Mundo*. Maracaibo: Ediluz.

Book example with more than two authors

GONZÁLEZ, Pedro y otros (1999). *La innovación es un tema para discutir en países no desarrollados*. Valladolid: Kopena. *Book example obtained in the Web* Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

Book chapter o part of a compilation

SURNAMES, Names (Year). *Title of the chapter or section*; In SURNAMES, Names of compilers-editors (Ed., Comp. or Coord). Whole work title (# of edition [if applied]). Place: Publishing house.

Book chapter o part of a compilation example

ABRIC, Jean-Claude (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*; en ABRIC, Jean-Claude (Comp.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 2541). México: Ediciones Coyoacán.

Paper in an academic journal

SURNAMES, Names (Year). *Article title*. Academic journal title. Volume or year, page numbers.

Paper in an academic journal example

GARCÍA DELGADO, Julio y COLINA, Adeyro (2013). *Mapas cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales*. Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura, Año 1 N° 1, pp. 65-79.

Paper in an academic journal with DOI (Digital Object Identifier) example

RAMÍREZ MÉNDEZ, Luis Alberto (2015). *El cultivo del cacao*

venezolano a partir de Maruma. Historia Caribe, Vol. 10, N° 27, pp. 69-101. doi:10.15648/hc.27.2015.3

Paper in an academic journal online without DOI (Digital Object Identifier) example

CASTILLO HERRERA, Luis Fernando y BORREGALES, Yuruari (2015). *Más allá del pergamino: la pintura histórica y la caricatura política en el estudio historiográfico venezolano*. Procesos Históricos, N° 027, Año XIV, pp. 126-141. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

Unpublished thesis/dissertations

SURNAMES, Names (Year). Paper's title. (Thesis/Dissertation). Institution, place./Retrieved from

Unpublished thesis/dissertations example

LOZANO PARGA, Emiliano (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (Colombia).

Unpublished thesis/dissertations retrieved online example

LOAIZA, Manuel (2015). *Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas*. (Tesis de maestría). Recuperado en http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-search?location=&query=&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=MERCAD O&iltername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10 &sortby=score&order=desc.

Papers presented in scientific events

SURNAMES, Names (month, year). Paper's title. Paper presented in <event's name> de <Organizar>, Place.

Papers presented in scientific events example

GARCÍA DELGADO, Julio y DURAN, William (mayo, 2013). *Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas*. Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo (Venezuela).

Newspaper article

SURNAMES, Names (Year, month, day). Article's title. *Newspaper's title*, page. *Newspaper article online example*

SOTO, Andreína (23 de septiembre de 2015). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión final*, p. 14.

Newspaper article online example

CHIRINOS, Paulina (22 de septiembre de 2015). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. Recuperado de <http://www.laverdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

Constitution

Constitution's title [Const.]. (date presented). # of edition. Publisher/ Retrieved from Título de la constitución [Const.]. (fecha de promulgación). número de ed. Editorial/ Recuperado de

Constitution example

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3ra edición.

Ex Libris.

Law/Act

Organism who decrees. (Year, month, day). *Law's title*. OD o OG [Official Diary or Gazette in which is found]./Retrieved from *Law/Act example*

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria

Archive document

Archive's name. *Section in which document is found*. Book. Collection, title or subject of the document. Foil.

Archive document example

Archivo General de Indias. *Audiencia de Caracas*. Ayudas de costa. Legajo 943. Nº 267. Informe de la contaduría general favorable a una petición de las Clarisas del Convento de Mérida de Maracaibo en el sentido de que se les diese de expolios del obispo Ramos de Lora lo necesario para hacer reparaciones. Madrid, 31 de marzo de 1796. ff. 1r-2v.

Interview

Interviewed's name, held in day, month, year in Place (Location).

Interview example

Humberto Chirinos, realizada el 07 de febrero de 2016 en el barrio Punto Fijo (Cabimas).

Web pages

SURNAME, Name (Year). Web entry title. Retrieved from

Web page example

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Colección Bicentenario. Recuperado de http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php

Blog entry

SURNAME, Name (Year). Post title [Blog's entry]. Retrieved from *Blog entry example*

MORENO, Duglas (2014). Libro de trucos "Distribuciones basadas en Debian GNU/Linux". [La web del profesor Duglas Moreno]. Recuperado de <http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

Podcast

SURNAME, Name of producer (Year, month, day). Post's title [Podcast audio] Retrieved from

Podcast example

LETO, Josías (18 de Enero de 2015) “Las Moscas” de Horacio Quiroga en Noviembre Nocturno [Audio en podcast]. Recuperado de http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroya-audiosmp3_rf_3967422_1.html

Movie or documentary

SURNAME, Name (producer) & SURNAME, Name (director) (Year). *Movie's title* [Movie]. Country of origin: Studio.

Movie example

JÁCOME, María Eugenia (productora) y ARVELO, Carlos (director) (2007). *Cyrano Fernández* [Pellícula]. Venezuela: Indigo Media.

Audio

SURNAME, Name of composer/ author (copyright year). Song's title. [Recorded by SURNAME, Name (if different of composer/author)]. In *Album's title* [Recording media] Place: record label. (Date of record if different than copyright).

Audio example:

FUENTES, Rubén (1964). La Bikina. [Grabada por Gualberto Ibarreto]. En *32 Grandes Exitos* [CD] Caracas, Venezuela. (1998).

Image (photograph, painting)

SURNAME, Name of artist (Year). Piece's title [Format]. Place: Location where piece is held.

Image example

KAHLO, Frida (1944). *La columna rota* [Pintura]. México: Museo Dolores Olmedo Patiño.

Image/video online

SURNAME, Name (Year). *Image's/Video's title* [video / image file]. Retrieved From.

Image/video online example

SANTOS, Danilo (2012). *Apocalipsis ecológico* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

Twitter

SURNAME, Name [Twitter's user] (month, day, year). Tweet content [Tweet]. Retrieved from

Twitter example

Teatro Mayor Julio Mario Santo domingo [teatro mayor] (19 de enero de 2015)., Vangelis, compositor de las partituras originales de Blade Runner y Carros de fuego es autor de la música de Paisajes <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tuit]. Recuperado de <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

Facebook

SURNAME, Name [Facebook user] (month, day, year). Post's content [Facebook status]. Retrieved from

Facebook example

HAWKING, Stephen. [stephenhawking] (19 de diciembre de 2014). Errol Morris' A Brief History of Time is a very respectful documentary, but upon a viewing last night, I discovered something profound and warming. The real star of the film is my own mother. [Estado de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/stephenhawking/posts/749460128474420>

Annexes: Annexes are complementary elements of the text that refers the reader to a part of the job or outside it, so it illustrates the ideas in the text, expand or clarify or supplement it there expressed. Annexes are recorded as part of number of pages within the text.

In the case of figures and tables, the author may accompany the original with the illustrations if necessary. Photographs and illustrations should be sent in jpg format with a minimum resolution of 300 dpi. Legends or captions should not be part of the images, therefore, they should be indicated separately. The annexes shall be numbered (Figure 1, Figure 2, etc.) and outlined in the text (see illustration x). The background graphics, tables and

charts should be blank. It is the responsibility of the author get and deliver

the journal permission for the publication of the images that require it. While color annexes are allowed, it must be noted that the physical journal is printed in grayscale; while the electronic version appears in color.

6. Observations regarding wording and style

- The subdivisions in the text body (chapters, subchapters, etc.) must have Arabic numerals, except for the introduction and conclusion, that are not numbered. Subchapters should be described in decimal (1.1, 1.2, 5.6) while the subdivisions of the latter must be in consecutive letters (a, b, c, d, etc.).
- Latin terms and foreign words, appear in italics.
- The first time an abbreviation is used, it must be enclosed in parentheses after the complete formula; it will be used on only the abbreviation.
- The quotations in excess of forty (40) words should be placed in long quotation format, single spaced, with 1 cm margin on the left.
- The beginning of each paragraph is not indented.
Instructions for authors Año 6 N° 11/ Enero-Junio 2018 / ISSN: 2343-6271 317
- The footnotes should appear in Arabic numerals.
- While using footnotes is allowed, they will have an explanatory character and investigation expansion (if the case warrants) of the ideas raised at work. Using footer for citation data or references will not be accepted, except for references to documents in archives.
- Pictures, graphics, illustrations, photographs, maps and the like should appear referenced and explained in the text. Must be also titled, numbered sequentially identified and accompanied by their respective captions and source (s), as follows: Source: Name (s), year. Ex .: Source: Márquez, 2012.

- The charts, tables, graphics and the like should be preferably homemade (unless the work presented involves the analysis of external authoring annexes). The insertion of these must be fully justified and keep strictly related to the subject and / or issues addressed in the paper presented at Perspectives, Journal of history, geography, art and culture.

7. Good Practices

About Plagiarism: Plagiarism implies a paper's lack of originality. *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* assumes as the original to "scientific work that literary, artistic, or any other genre, resulting from the ingenuity of its author," according to the definition of the Royal Spanish Academy. Copying others' works and attribution of authorship is considered and plagiarism. Plagiarism is incurred when taking an idea, someone else's text, even the complete work. These actions are considered an inappropriate behavior, which can lead to sanctions, *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* temporary or permanently vetoes, depending on the severity of the case. If plagiarism is discovered before the publication of the article, it shall not be published and discarded; if discovered after publication, it will proceed to withdraw from the electronic version, with notification of retirement checked for plagiarism.

Redundancy: Works derived from a project initiative will not be considered "redundant" to the extent that the question raised or aspect is different. Addressing data issues not considered in previous works (a stage of greater progress or final results), applying the same methodology in other space, further reflection on an aspect discussed previously. If the existence of previous works derived from the same project, should be mentioned (do not be considered plagiarism or "self-plagiarism") and also clarify the differences with respect to work submitted for evaluation by explanatory note.

Papers submitted to the journal must be original and unpublished, unless clearly stated that republishes a job with express knowledge of the author and the editorial staff of the journal or publication, prior of the editorial board *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* approval. Papers that have been written about information that has already been discussed extensively in a previous publication, or part of a material already published in any medium (paper or electronic) will be accepted. Only those items that have been rejected by other journals, or are based on a preliminary publication (summary published in conference proceedings, a poster or extensive

memories arbitrated in a scientific event) will be considered.

Conflicts of interest: The authors should disclose in their manuscript any financial conflict of type or other interest that could influence the results or interpretation of their work. Examples of possible conflicts of interest that should be disclosed include jobs and wages, consultancies, stock ownership, honoraria, paid expert testimony and grants or other funding that are directly related to the research carried out. It is necessary, therefore, that authors report, preferably as note copyright in the material submitted, potential conflicts of interest in research work.

8. Other provisions

Lectures, essays, book reviews: reading recent comments the following works of short extension (maximum fifteen pages) are also accepted. Book Review: analysis (or comment) critical of recent reading documents, text character historical, legal, agreements, statements, interviews: conducted research purposes. All these jobs must be referred to the thematic areas of the magazine.

Essays: The general rules also apply for essays (originality, arbitration, cited reference handling), although in terms of internal organization of the text and in presentation of progress and results of the research activity is free handling by of the authors. This section may include interviews, extensive comments on topical issues, reflection on epistemology and didactics of social sciences, among other ideas, conditional relevant to the issues of the magazine.

Interviews: This section involves the publication of interviews with personalities or groups that: a) have contributed significantly to the social sciences in general, mainly in history, geography, art and culture, which is related to the editorial line of *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura*; and b) that they have contributed significantly to their community through literary, artistic production, as well as popular, innovative, or impactful cultures in their community.

Art: This is a commentary on the work of an artist, group of artists or art schools, with special focus on residents or who have had their trajectory in the Zulia region and western Venezuela. Also fit in this section art reviews, interviews, reflections on the state of affairs of the various branches of art, especially visual arts, painting, sculpture, photography, among others.

Book reviews: These are short comments (maximum three pages), critical analysis of recent reading in order to disseminate updated publications in the area of social sciences. For the sending of reviews, the cover of the book scanned in jpg format is required with a minimum of 300 dpi resolution, full color.

Any other unforeseen situation will be resolved by the editors as appropriate to the interests of *Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura* without right of appeal by the authors deem.



Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Dionisio Brito

Rector

Oleidy Montero

Vicerrectora Académico

Jorge Nava

Vicerrector Administrativo

Carlos Luzardo

Secretaria

Programa Educación

Nandy García

Director

Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales

Oriana Rincón

Coordinadora

**Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre Pensamiento
Crítico y Transformaciones Políticas**

José Lárez Rubio

Jefe



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

UNERMB

AÑO 07, N° 13
Enero Junio 2019

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en enero de 2019 por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela.

www.unermb.web.ve
www.perspectivas.unermb.web.ve

