

Año 11 / Nº 21 / Enero - Junio 2023
ISSN: 2343-6271 - ISSN-E: 2739-0004

PERSPECTIVAS

REVISTA DE HISTORIA / GEOGRAFÍA / ARTE Y CULTURA

PERSPECTIVAS AÑO 11 / Nº 21

Cabimas - Venezuela

- Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre el Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas.
- Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre el Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas

PERSPECTIVAS

Revista de Historia, Geografía,
Arte y Cultura

ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Depósito Legal: PPI201302ZU4414

© 2016 UNERMB

perspectivaunermb@gmail.com

Portada: Jhomar Loaiza

jhomaloaia@gmail.com

Obra de la portada: Testigo en Azul

Técnica: Acrílico/ Canvas

Tamaño: 100×100cm

Diseño y diagramación:

Kirielys Barroso

Todo el contenido, 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 <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index.zz>

BASES, CATÁLOGOS E ÍNDICES

- **LATINDEX VCATÁLOGO 2.0.** Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Directorio)
- **REDIB.** Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.
- **LATINREV.** Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (FLACSO)
- **LATINOAMERICANA.** Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- **CLACSO.** Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe.
- **DRJI.** Directory of Research journals Index
- **(IAI).** Ibero-Amerikanische Institut
- **BASE** (Bielefeld Academic Search Engine)
- **ZENODO** (Research Shared)
- **ASI** (Advanced Sciences Index)
- **MIAR** (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)
- **Mir@bel (Re)** cueillir les savoirs
- **PREP** (Responsible Journals)
- **ESJI** (Eurasian Scientific Journal Index)
- **AURA**
- **CZ3** Elektronische Zeitschriftenbibliothek
- **EuroPub** Directory of Academic and Scientific Journals ubl Universitätsbibliothek Leipzig
- **DORA:** Declaración de San Francisco sobre la evolución de la investigación
- **DIALNET:** Sistema abierto de información de revistas publicadas en castellano, documental, suscripciones, búsqueda de documentos, alertas, catálogo, dsis...

DIRECTORA

Elizabeth Arámbulo

Universidad Nacional
Experimental Rafael María
Baralt

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3644-5231>

EDITOR

Jose Larez

Universidad Nacional Experi-
mental

Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4257-5051>

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Vidovic

Miembro Honorario de la
Academia de la Historia del
Estado Zulia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8148-4403>

Reyber Parra

Universidad del Zulia
Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3231-9214>

José Hernández

Universidad Nacional
Autónoma de México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0207-4778>

Carlos Delgado

Universidad de la Habana
Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9605-4219>

Lenin Parra

Universidad Bolivariana
de Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1473-7276>

Juan Guillermo

Universidad Católica
de Temuco

Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Lino Moran

Universidad del Zulia
Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3253-4288>

Raúl Lombana

Universidad de la Habana
Cuba

raul.lombana@ff.uh.cu

Luis Bonilla

Centro Internacional
Miranda

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4846-8345>

Daniel Rodrigues

Universidad Federal de Per-
nambuco

Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6316-4219>

Luis Ramírez

Universidad de los Andes
Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7014-8105>

Paolo Vittoria

Università Federico II di Napoli
Italia

<https://www.docenti.unina.it/paolo.vittoria>

Lino Meneses Pacheco

Universidad de los Andes
Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3646-227X>

Julio García

Universidad Nacional Experi-
mental Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9213-2593>

María Elena Perez Prieto

Corporación Universitaria del Caribe: Sincelejo,
Sucre (Colombia)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7476-5995>

Marilú Tibusay Acurero

Corporación Universitaria del Caribe: Sincelejo,
Sucre (Colombia)

ORCID: <https://orcid.org/000-0003-3175-6620>

CONSEJO ASESOR

Belin Vásquez

Universidad del Zulia

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6541-4955>

Yelitza Casanova

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID 0009-0009-3603-0977

Rubia Luzardo

Universidad Católica Cecilio Acosta

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0941-2234>

Luz Mendoza

Universidad Católica Cecilio Acosta

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2157-3396>

Gerardo Salas

Universidad Católica Cecilio Acosta

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4703-5855>

Eunices Alwillar

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3637-6103>

Carolina Granadillo

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Venezuela

grank_historia@yahoo.es

Ivonne Benita Vargas

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID: 0009- 0004-8532-0042

Oriana Rincón

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID:<http://orcid.org/0000-0002-2092-4660>

Dayanet Chourio

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt

Venezuela

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0230-2312>

Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura
Año 11 / N° 21 / Enero - Junio 2023

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

ISSN: ISSN: 2343-6271 / ISSN-E: 2739-0004

Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura es el órgano de difusión de trabajos (científicos, artísticos y humanísticos), auspiciada por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y el Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre el Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas (LESLA), 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 culturales, Tradiciones populares, Perspectivas sociológicas, antropológicas, económicas y psicológicas de los procesos culturales). Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros y revistas.

Los trabajos se remitirán al editor de la revista a través del correo: perspectivaunermb@gmail.com. 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

Arámbulo Elizabeth

DIRECTORA

7-9

ARTICULOS

Ferrer Gutiérrez, Amanda, Álvarez Cruz, Pedro Y Almora Andarcio, Laura Elena

Peregrinación por San Lázaro: su influencia en la dinámica territorial del pueblo de Rincón -Cuba

San Lázaro pilgrimage: its influence on the territorial dynamics of the town of Rincón- Cuba

10-17

Santiago Rivera, José Armando

La enseñanza geográfica en la práctica escolar y los fundamentos de la investigación cualitativa

Geographical teaching in school practice and the foundations of qualitative research

18-27

Soto Cardozo, Inocencio

Breve reseña histórica del conflicto territorial por la Guayana Esequiba, haciendo énfasis en el papel desempeñado por la Gran Bretaña y los EEUU en dicha trama

Brief historical review of the territorial conflict over Guayana Esequiba, emphasizing the role played by Great Britain and the United States in said plot

28-42

Vega Castillo, Yolissa María, Castro Urdaneta, Marlene Del Carmen Y Arias Rueda, María Judith

Proyectos interdisciplinarios, integradores e interactivos: conceptualización para la formación del ingeniero

Interdisciplinary, Integrative and Interactive Projects (PIII): Conceptualization for developing engineers

43-53

Mas Y Rubí, Yasmely Y Domínguez, Gilsí

Contextualización matemática como estrategia de enseñanza en el área de la administración

Mathematical contextualization as a teaching strategy in the area of administration

54-62

ENSAYOS

Guerrero Navarro, Laura María

El llanto de María la de Magdalena

The cry of Mary Magdalene

63-67

Arraiz Solano, Issac Ladislao

Aportes a la relación entre arte-política y la comunicación como eje transversal

Contributions to the relationship between art-politics and communication

as a transversal axis

68-72

Ortíz, Enrique

Sobre capitalismo y órdenes de la vigilancia. Algunos comentarios a la obra de Shoshana Zuboff

On capitalisms and surveillance orders. Some comments on

the work of Shoshana Zuboff

73-77

Arámbulo Santiago, Diana Chiuinquirá

Hibridación entre educación presencial y educación virtual en el proceso de formación docente

Hybridization between face-to-face education and virtual education

in the teacher training process

78-85

Salas Moreno, Pedro Luis Y Mendoza, José Gregorio

Pensamiento educativo de Simón Rodríguez desde la educación popular y emancipadora

Educational thought of Simón Rodríguez from popular and emancipation education

86-91

RESEÑA DE ARTE

Alvarado , Anthony

Jhomar Loaiza, el color del Caribe en sus mujeres

92-95

RESEÑA DE LIBRO

Comentario: Antonio Maureira

Pedagogía para la construcción de la hegemonía popular

96-97

Comentario: Jorge Vidovic

Las casas de Sol

98-99

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

100-1006

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

107-112

PRESENTACIÓN

Elizabeth Arámbulo

DIRECTORA

La ausencia de narrativas contrahegemónicas se debe también a la incapacidad de construir narrativas al-ternativas frente a los mantras de la economía de mercado. El fin de la historia, el fin de las ideologías y la imposición del no hay alternativa, nos han dejado sin instrumentos teóricos y prácticos para hacer frente". Julia Martí Comas (2015-8).

En cuanto a la premisa "la investigación puede ser un ejercicio de poder y liberación"

Ciertamente la ciencia, su principio gira entorno a un ejercicio de poder, los caminos hacia la liberación podrían ser el resultado de un proceso concienzudo que permita traspasar los límites de la dominación y poder elevar espacios de poderes que se consoliden y generen equilibrio epistémico; que contrarreste de manera progresiva la distancia abismal del conocimiento.

La profundización de muchos elementos sociopolíticos tienen que ser interconectados a profundidad en el ámbito del saber científico, la era global ha ejercido políticas neoliberales desmedidas, un ejemplo muy preciso sería representado; cuando establecemos conexión con la vulnerabilidad del ecosistema; siendo cada vez más visibles. Sin duda son mínimos los esfuerzos de una política internacional que esté preparándose para frenar el calentamiento global, la doble moral de los gobiernos muchas veces apacigua medidas de controles y seguimiento, estamos a un punto de un colapso planetario.

La magnitud del problema del echo investigativo, tiene que obedecer a la implementación de políticas públicas de involucramiento; ya sea desde las políticas educativas, contrastes permanentes, que sirvan para elevar la participación y el compromiso ciudadano, igualmente apostar por una política pública que contribuya a fortalecer los miramientos de los agentes gubernamentales y movimientos sociales, interesantes los planteamientos de la autora Julia Martí Comas, referida a la importancia que le otorga a los movimientos sociales; para articular de manera proporcionar las políticas depredadoras (2015);

"los movimientos sociales han sido los principales actores en confrontar a las empresas transnacionales y han conseguido en muchos casos obligarlas a adaptar sus estrategias para poder sortear la presión. En esta línea, podemos decir que los movimientos sociales son actores estratégicos en la lucha contra el poder de las empresas transnacionales, por ser las fuerzas que de una forma más clara plantean una lógica confrontativa contra el sistema de dominación".

Las nuevas perspectivas que se plantean en la construcción de una epistemología del sur, se hace necesario tener presente que las contribuciones epistémicas siempre van a ejercerse en un plano circunstancial de los procesos sociopolíticos, las epistemologías del sur surgen como emergencias dispuestas a poder generar movimiento; es un proceso vivo, abierto al diálogo, Boaventura de Sausa plantea que más allá de la crítica y cuestionamiento de los procesos, dicha circunstancias no se deben conformar con develar la encrucijada que otorga la línea abismal del conocimiento, simplemente debería emprenderse un proyecto que tiene que emerger de alternativas posibles para construir nuevas racionalidades y nuevas oportunidades de realización,

pg342: "Las epistemologías del Sur se declaran epistemologías políticas, modos de conocer y validar conocimientos con vistas a contribuir a refundar las políticas insurgentes que podrán confrontar con eficacia las articulaciones insidiosas y tecnosavajes entre capitalismo, colonialismo y patriarcado que caracterizan nuestro tiempo. Dichas políticas, como las epistemologías que las fundan, tendrán lugar en las instituciones y fuera de ellas, en los parlamentos, gobiernos y sistemas judiciales, por un lado, y en las calles, plazas, comunidades y redes sociales, por el otro. Se ejercerán de manera formal e informal. No se trata de formas impermeables de hacer política o de construir/difundir conocimientos. Se trata de dos vías que se declaran parciales y se refuerzan mutuamente. La vía institucional coexiste con la extrainstitucional".

La tarea de redimensionar el pensamiento social con miras a la profundización del ejercicio sociopolítico, van más allá de un recorrido de trascender la crítica a la revalorización de los elementos que nos conectan con el quehacer político circundante, el derecho cognitivo tiene que ser compartido con nuevos ideales de lucha que de manera participativa y protagónica en correspondencia con los estatutos necesarios de un quehacer científico; puedan servir de complemento; cuando Boaventura hace mención a la refundación del estado social; amplía los desafíos políticos en el ejercicio ciudadano; su énfasis es abarcante, su función creadora es el desafío de la complejidad y complementariad(heterogeneidad); el nuevo siglo se nos presenta con un imperativo recurrente que nos determina, la búsqueda de elevar criterios de investigación acordes a resultados que equiparen y convoquen a la confrontación de la realidad circundante, logrando contrarrestar las dimensiones de los procesos sociales, políticos, económicos.

Perspectivas Revista de Historia, Arte y Cultura, Número 21; en su quehacer recurrente de dinamizar los imperativos del presente, ejerce la misión de lograr el encuentro de saberes; interpelando y cobrando sentido la labor creadora del conocimiento lo cual, tenemos;

Amanda Ferrer Gutiérrez, Pedro Alverez Cruz y Laura Elena Almora; ***Peregrinación por San Lázaro: su influencia en la dinámica territorial del pueblo de Rincón-Cuba:*** sus aportes a través del análisis documental y métodos y técnicas de estudio de casos, observación de campo, entrevista, análisis documental, método cartográfico de investigación, técnica fotográfica, técnica de representación de datos y triangulación metodológica, permiten recrear de manera significativa la importancia del contexto geográfico como elemento que inciden en el transcurrir de la vida en sociedad, que se transforma y materializa; tomando en cuenta muy de cerca las cualidades, principios y particularidades que surgen de la dinámica del contexto; incidiendo grandemente en la apertura de lo que sería un correspondiente ordenamiento territorial, determinado por los valores esenciales del pueblo de Rincón.

José Armando Santiago Rivera; ***La enseñanza geográfica en la práctica escolar y los fundamentos de la investigación cualitativa:*** el autor genera un análisis referencial considerando la investigación cualitativa como un proceso abarcante; que determina posibilidades de transformar la enseñanza de la geografía, ampliando la necesidad de miramientos en relación a la dinámica escolar, determinando que la investigación es un acto profundo de involucramiento, la dinámica geográfica, lo cual, convoca a generar planteamientos que articulen un entramado de posibilidades que interpelan las formas de ejercer el conocimiento., articulando espacios para la reflexión, el debate, la participación y la consolidación de un proceso pedagógico enmarcado en los valores y principios que rigen el acontecer de la dinámica geografía del contexto.

Inocencio Soto Cardozo: ***Breve reseña histórica del conflicto territorial por la Guayana Esequiba, haciendo énfasis en el papel desempeñado por la Gran Bretaña y los EEUU en dicha trama:*** Los estatutos que plantea el autor, visibilizan los aspectos que marcan la trama que envuelve un proceso controversial, histórico y político de la Guayana Esequiba, establecer conexión con las implicaciones estratégicas y determinaciones de poder, su incidencia en lo que corresponde una propuesta y plan de trabajo adelantado. Proceso que precisa los detalles a través de los aportes de teóricos, leyes y decretos; especialmente para presentar un resumen de historia breve, pero suficiente, capaz de transmitir certezas sobre la veracidad de los he-

chos, relatados y que permita llegar a la conclusión sólida de que, efectivamente, La Gran Bretaña le arrebató "con mala maña", una enorme extensión de territorio a Venezuela: la Guayana Esequiba.

Yolissa María Vega Castillo, Marlene del Carmen Castro Urdaneta, María Judith Arias Rueda, ***Proyectos interdisciplinarios integradores e interactivos: conceptualización para la formación del ingeniero:*** Las autoras en este estudio elaboran un marco teórico conceptual que describe aspectos característicos que se consideraran relevantes para el diseño de PIII. Tales imperativos elevan categorías que se relacionan con acciones que buscan generar un compromiso y desafíos contundentes a través del establecimiento de proyectos interdisciplinarios integradores, con un marcado énfasis en lo que representa la interacción social. La dinamización de la formación del ingeniero de este nuevo siglo; implica en primera instancia; lograr que los estudiantes puedan tener las competencias necesarias para generar iniciativas colaborativas, proactivas, optimizando la labor creadora en la resolución de problemas de nuestro tiempo.

Yasmely Mas y Rubí, Gilsí Domínguez; ***Contextualización matemática como estrategia de enseñanza en el área de la administración:*** Las autoras en su propuesta pedagógica tipo proyectiva; tomando en contraste los elementos de investigación; la técnica de recolección de datos, entrevistas semi estructuradas y análisis de resultados, generan la disposición de nuevas perspectivas que convergen; ampliando la mirada de las potencialidades a través del encuentro de los aprendizajes focalizados; como estrategia en el área de la administración; determinando la importancia de equiparar y fortalecer capacidades de respuestas que otorga la contextualización,

Laura María Guerrero Navarro; El llanto de María la de Magdalena: ***La autora a través del llanto representado de María Magdalena a través de la historia del arte, desde los aspectos subjetivos;*** conjuga y visibiliza la variabilidad que envuelve el proceso de identidad, lo cual, merecen total atención ya que podríamos afirmar que la influencia del espíritu de la época se ve envuelto en la construcción de un andamiaje de poder; que son una respuesta de los acontecimientos; de los prejuicios de valores; que representaba el fenómeno de patriarcado; la sumisión del otro (a) atravesados por la falsación de identidades.

Issac Arraiz Solano: ***Aportes a la relación entre arte-política y la comunicación como eje transversal: el autor en base a diferentes aportes teóricos referenciales representados a través;*** Gadamer, Bilbeny, Searle, Chantal Mouffe, Wolton establece un proceso que requiere la interpelación de los fenómenos sociales, culturales y políticos, entendiendo

la implicancia que envuelve el imaginario de cómo vemos el mundo y las dimensiones de estar en el mundo; lo cual, es un proceso que siempre estuvo supeditado en el transcurrir de la historia por un asunto de poder, enalteciendo la necesidad de re-dimensionar nuevas categorías de análisis contestatarios; que establezcan la interacción profunda del arte-la política- comunicación como elementos a ejercer disposiciones que generan movimiento, la posibilidad de discernimiento, posicionamiento para la construcción de un proceso concienzudo, que permite la crítica, la participación, la revalorización del contexto, naturalizando la compleja realidad que nos determina como seres políticos.

Enrique Ortíz: *Sobre capitalismos y órdenes de la vigilancia. Algunos comentarios a la obra de Shoshana Zuboff*: el autor a través de la fundamentaciones teóricas de la autora Shasana Zuboff, permite generar críticas contundentes sobre la categoría capitalismo de la vigilancia; como parte de un fenómeno sociopolítico que transgrede y permea la vida en sociedad, el posicionamiento del mundo subjetivo a través de las tecnologías; que sobrepasa la capacidad de poder distinguir los gustos, afinidades y creencias, lo cual, forman parte de los nuevos referentes de poder tecno económicos.

Diana Chiquinquirá Arámbulo Santiago: *Hibridación entre educación presencial y educación virtual en el proceso de formación docente*: La autora genera una propuesta dirigida a equiparar las demandas de la nueva era, la educación virtual se presentó como una alternativa; que significó en la emergencia de la pandemia, una posibilidad de continuidad del ejercicio pedagógico; en este sentido la modalidad virtual se extiende a nivel planetario como una oportunidad de incorporación de nuevas perspectivas educativas, que tributen a favor de redimensionar las apuestas del echo educativo. Denominada hibridación entre la educación presencial y educación virtual toma en consideración la apertura de una modalidad no convencional que podría ir a la par de las tecnologías de la innovación. La propuesta considera necesario la implementación de un proceso continuo de formación y capacitación considerando el perfil de esta modalidad no convencional, lo cual, lleva consigo la construcción de categorías que posibilitan un lenguaje interactivo que propicie la amplitud de experiencias en el campo de las tecnologías, la innovación y comunicación, considera la participación en el diseño instruccional tanto del personal docente como comunidad estudiantil, ejerciendo un equilibrio sujeto a evaluación y perfeccionamiento, donde prevalezca la coexistencia real de una modalidad educativa, que cumpla con los estatutos de calidad y sentido común.

Pedro Luis Salas Moreno, José Gregorio Mendoza; *Pensamiento educativo de Simón Rodríguez*

desde la educación popular y emancipadora: Los autores en su ensayo recrean el pensamiento de Simón Rodríguez en relación a la propuesta de transformar la realidad educativa, la importancia de la trascendencia de categorías acuciantes que responden a un puntual proceso histórico, se retoman como banderas de lucha en gran parte de los derechos de los pueblos del Sur Latinoamericano, lo cual, establecer conexión con la educación popular, liberadora y pedagogía crítica-emancipadora; significa elevar las máximas de un proyecto inclusivo que se construye permanente.

PEREGRINACIÓN POR SAN LÁZARO: SU INFLUENCIA EN LA DINÁMICA TERRITORIAL DEL PUEBLO DE RINCÓN -CUBA

San Lázaro pilgrimage: its influence on the territorial dynamics of the town of Rincón- Cuba

PP: 10-17

FERRER GUTIÉRREZ, AMANDA

Universidad de la Habana -Cuba
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas -Cuba
amandafg@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5167-3366>

ÁLVAREZ CRUZ, PEDRO

Universidad de la Habana -Cuba
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas -Cuba
pedro.avarez@geo.uh.cu
<https://orcid.org/0000-0003-0095-0877>

ALMORA ANDARCIO, LAURA ELENA

Universidad de la Habana -Cuba
Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas -Cuba
laura950122@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1169-2850>

RESUMEN

Los estudios de la geografía de la religión y la geografía de las prácticas religiosas son una asignatura pendiente en el contexto cubano. El presente artículo tiene como objetivo la descripción de la influencia, en la dinámica territorial del pueblo de Rincón, de la peregrinación anual hasta el Santuario Nacional de San Lázaro. Este es una contribución a los actores locales en su accionar sobre el medioambiente, las actividades económicas y las socioculturales de dicho pueblo. Para el alcance del objetivo propuesto se utilizaron los métodos y técnicas siguientes: estudio de caso, observación de campo, entrevista, análisis documental, método cartográfico de investigación, técnica fotográfica, técnica de representación de datos y triangulación metodológica. Los resultados obtenidos sustentan una prospectiva que permitirá, a decisores y pobladores, valorar un grupo de acciones en materia de ordenamiento territorial y ambiental del pueblo de Rincón para su desarrollo endógeno ulterior que necesita el país.

Palabras clave: peregrinación, geografía de la religión, práctica religiosa, dinámica territorial.

ABSTRACT

Studies of the geography of religion and the geography of religious practices are a pending subject in the Cuban context. The objective of this article is to describe the influence, on the territorial dynamics of the town of Rincón, of the annual pilgrimage to the San Lázaro National Sanctuary. This is a contribution to local actors in their actions on the environment, the economic and socio-cultural activities of said town. To achieve the proposed objective, the following methods and techniques were used: case study, field observation, interview, documentary analysis, cartographic research method, photographic technique, data representation technique, and methodological triangulation. The results obtained support a prospective that will allow decision-makers and residents to assess a group of actions in terms of territorial and environmental planning of the town of Rincón for its further endogenous development that the country needs.

Keywords: pilgrimage, geography of religion, religious practice, territorial dynamics.

* Licenciada en Geografía por la Facultad de Geografía, Universidad de La Habana. Actualmente es investigadora en el Centro Nacional para la Producción de Animales de Laboratorio (CENPALAB). ** Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona. Es Profesor Titular y docente de las asignaturas de Teoría y Metodología de la Geografía, y de Geografía Cultural en la Facultad de Geografía, Universidad de La Habana. *** Licenciada en Geografía por la Facultad de Geografía, Universidad de La Habana. Es investigadora en el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

INTRODUCCIÓN

La religión, como fenómeno social, es tan antigua como el propio ser humano. Se origina de la necesidad de explicar los fenómenos naturales, es decir, de la interacción del ser humano con su entorno. Este hecho no solo influyó en los modos de vida de la sociedad, sino que se constituyó en parte integrante de su cultura y, por ende, de la dinámica territorial.

El estudio geográfico de la religión se inscribe en la actualidad en las líneas de investigación de la geografía cultural. Sin embargo, tiene su propia autonomía disciplinar en dos direcciones importantes: 1) La geografía de la religión, que versa sobre el análisis geográfico de las denominaciones religiosas; y 2) la geografía de las prácticas religiosas (Derruau, 1972), que analiza la influencia del fenómeno religioso en la dinámica territorial. Ambas direcciones tienen significación en los estudios geográfico-culturales e, incluso, permiten el diálogo interdisciplinar con otras disciplinas, tales como: la antropología, la sociología, la psicología, la teoría de la cultura, entre otros.

La “peregrinación al Rincón” o “peregrinación por San Lázaro”, denominaciones populares de esta tradición, se realiza en La Habana en fechas cercanas al día 17 de diciembre, desde la época colonial. Todos los años, con tendencia creciente, miles de feligreses devotos a San Lázaro se desplazan hacia el Santuario de ese santo católico, patrón de enfermos y leprosos, que se encuentra ubicado en el pueblo de Rincón, en La Habana. Este hecho religioso se considera parte de las creencias populares y, por ende, de la identidad nacional. El interés por esa tradición ha sido objeto de estudio de sociólogos, psicólogos, etnólogos, entre otros.

Si bien, estos estudios revelan aspectos socioculturales importantes de esta práctica; por otra se ha enfatizado muy poco en su influencia en los aspectos medioambientales y económicos del pueblo de Rincón. Lugar que, año tras año sus pobladores reciben a miles de feligreses. Estos aspectos como parte de la dinámica territorial de dicho pueblo deben ser analizados íntegramente. Aportándose así, una información que sirva a los decisores y los pobladores en los procesos de desarrollo local que se necesitan en la actualidad.

El artículo que se presenta tiene como objetivo describir la influencia, en la dinámica territorial del pueblo de Rincón, de la peregrinación anual hasta el Santuario Nacional de San Lázaro.

METODOLOGÍA

La recolección de información se realizará mediante un estudio de caso, el cual permite estudiar

en profundidad o en detalle un caso o unidad de análisis específica –persona, institución o empresa, grupo, etcétera– tomada de un universo poblacional (Bernal, 2010).

Se define como caso o unidad de análisis al pueblo de Rincón, en el cual se describirá la influencia de la peregrinación anual hasta el Santuario Nacional de San Lázaro, en su dinámica territorial expresada en las dimensiones: medioambiental, económica y sociocultural. El estudio de caso se vinculará con otros métodos y técnicas, tales como: Observación de campo, análisis documental, método cartográfico de investigación, entrevista no estructurada, técnica fotográfica, métodos de representación cartográfica y triangulación metodológica.

La caracterización de la dinámica territorial, a partir de la influencia de dicha actividad religiosa, se realiza analizando cualitativamente las dimensiones y sus indicadores correspondientes siguientes:

- Dimensión medioambiental: Se tuvo en cuenta la utilización de los recursos naturales del pueblo en función de la peregrinación; el nivel de contaminación de las fuentes hídricas y los suelos; los desechos sólidos; el manejo de las áreas verdes (flora) y la fauna.
- Dimensión económica: Se tuvo en cuenta las fuentes de empleo que genera la peregrinación, las formas de actividad comercial y los ingresos. Se destaca el análisis de la infraestructura de los servicios de transporte y vías de comunicación hacia el centro de la peregrinación: Santuario Nacional de San Lázaro.
- Dimensión sociocultural: Se centró en el análisis de la actividad religiosa objeto de análisis; aunque también se describió la presencia de otras instituciones culturales que contribuyen a la dinámica de esta esfera en el pueblo de Rincón.

PEREGRINACIÓN ANUAL HASTA EL SANTUARIO NACIONAL DE SAN LÁZARO: TRADICIÓN Y PRÁCTICA RELIGIOSA EN CUBA

El estudio de la “peregrinación al rincón” o “peregrinación por San Lázaro”, como el de otras prácticas religiosas de carácter nacional, se ha hecho desde el punto de vista histórico (Bernal, 2011), etnográfico (Bolívar, 2014) y socio-psicológico (Pérez, 1989), (Pérez, 1999), (Pérez y Díaz, 1996), (Pérez y Perera, 1990) y (Pérez, 2003). Estos han enfatizado en el origen y evolución de esta práctica, en los rasgos de esta tradición, en la exploración de la asistencia, en las características sociodemográficas y socio-psicológicas de los participantes.

La peregrinación por San Lázaro tiene su lugar sagrado en el Santuario Nacional del mismo nom-

bre, que se encuentra en el pueblo de Rincón. Su origen se encuentra asociado al “Real Hospital de San Lázaro” (leproso), construido en el año 1781, en la Caleta de Juan Guillén (Caleta de San Lázaro). Por diversas razones, asociadas fundamentalmente al rechazo social hacia los enfermos de lepra, el hospital fue trasladado al pueblo de Mariel el 26 de diciembre de 1916 y, posteriormente al pueblo de Rincón el 26 de febrero de 1917. Durante todos esos años la iglesia situada en el hospital, desde su construcción, fue visitada por los enfermos de lepra y devotos de San Lázaro que buscaban la sanación (Bernal, 2011). El culto a San Lázaro llegó a Cuba en el proceso de colonización española; traído por la “Iglesia Católica Apostólica y Romana”. En el análisis de esta entidad católica desdoblamos dos personajes: San Lázaro (Obispo), el amigo de Jesús, canonizado por la Iglesia; y Lázaro, el mendigo representado como un anciano melencundo y barbudo que viste harapos y usa un par de muletas, con las piernas llenas de llagas y rodeado de perros; el que, con la llegada de los esclavos africanos, se sincretiza con Babalú Ayé.

La etnóloga cubana Bolívar (Bolívar, 2014) recrea este desdoblamiento y sincretismo del modo siguiente:

Babalú Ayé se sincretiza con San Lázaro, uno de los santos más populares en nuestro país. Lázaro era natural de una aldea cerca de Jerusalén y de familia acaudalada. Tenía una hermana mayor, llamada Marta, y otra, destinada a ser famosa, llamada María. Esta María era propietaria del castillo de Magdalón y por eso era llamada María Magdalena. Jesús era amigo de la casa y gustaba de visitarla. Los evangelios nos cuentan que Lázaro enfermó y murió. Jesús, al enterarse, fue a casa y, aunque llevaba cuatro días muerto, lo resucitó. Lázaro tuvo que abandonar el país y, después de muchas aventuras, llegó a Francia, donde se hizo obispo de Marsella, bajo el imperio de Domiciano. Luego fue hecho prisionero y ejecutado (...). A Lázaro suele representarse envuelto en vendas, como acostumbraba hacerse con los cadáveres de los judíos, y esto puede haber contribuido a que su imagen se asociara a la de Babalú Ayé enfermo y harapiento. Aunque la imagen venerada en el santuario de Rincón, en las afueras de La Habana, es la del Lázaro obispo, la que la devoción popular identifica más comúnmente con Babalú Ayé es la del Lázaro pobre de la parábola de Jesucristo. (Bolívar, 2014: 320)

Todas las vísperas del 17 de diciembre se realiza la peregrinación camino al pueblo de Rincón, en donde se halla el santuario de San Lázaro. Aquí los peregrinos depositan sus ofrendas como pago a milagros cumplidos por este santo. Un rasgo característico de este peregrinar son los tributos físicos y auto-flagelantes, tales como: recorrer el camino descalzos, de rodillas, a rastras, cargando o arras-

trando grilletes con pesados peñascos, entre otros. También son apreciables ceremonias religiosas de origen africano, propias del sincretismo.

Estudios realizados, expuestos por Pérez (Pérez, 2003), conjugan el análisis de diversas variables: sexo, edad, grupos étnicos, nivel de instrucción, ocupación y motivo de asistencia a la peregrinación. Sin embargo, poco se ha estimado del impacto en la dinámica territorial de esta práctica religiosa.

CARACTERÍSTICAS MEDIOAMBITALES, ECONÓMICAS Y SOCIOCULTURALES DEL PUEBLO DE RINCÓN

El pueblo de Rincón pertenece al municipio de Boyeros, situado en la periferia de la provincia de La Habana, a 17 km de su centro y a poco más de 2,5 km al suroeste del pueblo de Santiago de las Vegas. Limita al norte con el consejo popular de Boyeros y Nuevo Santiago; al este con el consejo popular de Nuevo Santiago; al sur con los municipios de Bejucal y San Antonio de los Baños; y por el oeste con Bauta. Tiene una extensión de 16,2 km² y forma parte del consejo popular Santiago de las Vegas, fundado el 10 de octubre de 1990 (Figuras 1 y 2).



Figura 1. Posición geográfica del pueblo de Rincón. Fuente: Elaboración propia.

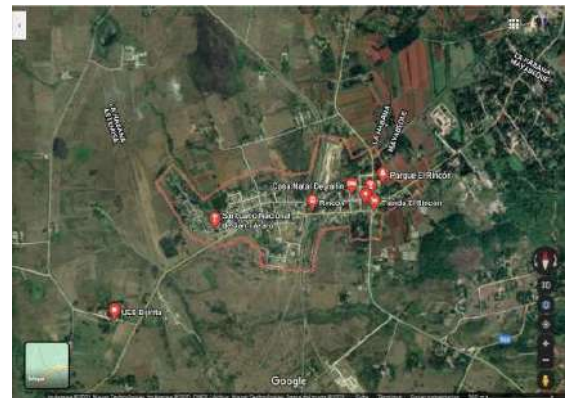


Figura 2. Imagen satelital del pueblo de Rincón. Fuente: <https://www.google.com/maps>

MEDIOAMBIENTE NATURAL

El pueblo de Rincón se encuentra situado en el extremo más occidental de las alturas de Bejucal-Madruga-Coliseo. Sobre un relieve peniplano con 71-77 msnm y denudado de zócalos, ondulado con colinas residuales (Figura 3).

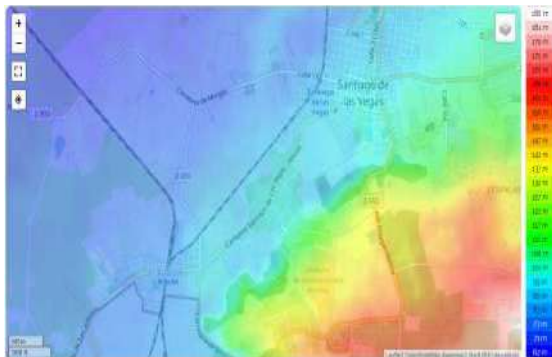


Figura 3. Relieve. Fuente: <https://es-cr.topographic-map.com/maps/t8oh/La-Habana/>

El clima del lugar presenta dos estaciones, como todo el territorio nacional, con un período lluvioso (mayo-octubre) y un período seco (noviembre-abril). La temperatura media anual del aire es de 27 °C, en verano se registran valores mayores y en invierno (diciembre-enero) valores inferiores que oscilan entre los 21-26 °C; lo que favorece el recorrido de los peregrinos que se trasladan a pie hacia el Santuario desde grandes distancias.

Los recursos hídricos predominantes del pueblo son sus fuentes de aguas subterráneas. El río Govea es el más cercano al pueblo, aproximadamente, a 1,8 km del Santuario Nacional del Rincón. Este río es intermitente y tiene una altitud de 74 metros (Figura 4).

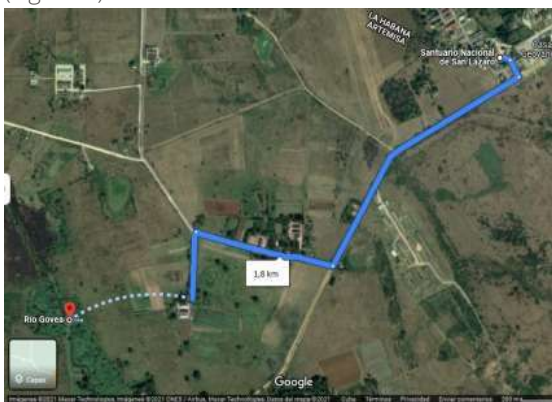


Figura 4. Distancia del río Govea al Santuario Nacional de San Lázaro. Fuente: <https://www.google.com/maps/>

Estas condiciones hidroclimáticas favorecen la actividad agropecuaria del territorio y, en particular, la floricultura. Actividad predominante en el sector agrícola por su alta demanda comercial en

las actividades religiosas relacionadas con la peregrinación anual y las constantes visitas al Santuario Nacional de San Lázaro.

En el territorio predomina la presencia de suelos ferralíticos que bajo condiciones de riego sirven para una amplia gama de cultivos. Predomina, además, una vegetación terciaria representada por cultivos y extensas áreas de pastos; así como jardines y parques.

POBLACIÓN

El surgimiento del caserío del Rincón, tuvo lugar a finales del siglo XVII, etapa en que aparecieron los primeros labradores de origen canario que se dedicaron a los cultivos del tabaco, la caña de azúcar; así como varios sitios y potreros dedicados a la siembra de frutos menores y a la cría de ganado. Según el padrón levantado en la jurisdicción, en 1766, su población ascendía a 432 habitantes dispersos en los campos.

El favorable panorama económico del lugar y su ventajosa situación geográfica, lo convirtieron en un punto de tránsito de viajeros y con la introducción del ferrocarril, logró un rápido agrupamiento del asentamiento y el nacimiento del poblado de Rincón fundado en 1838. Las primeras familias que se asentaron procedieron de Santiago de las Vegas y de las fincas cercanas al río Govea. La población del Rincón, durante la segunda mitad del siglo XIX, reportó un crecimiento paulatino con en el transcurso de los años (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la población del pueblo de Rincón. Fuente: <http://www.guije.com/pueblo/municipios/hsantiago/index.htm>

Censos	1899	1919	1931	1943
Habitantes	920	1830	2311	2477

En la primera mitad del siglo XX se estanca el crecimiento de la población con la construcción del nuevo hospital para leproso. El temor de los pobladores por contraer la enfermedad contagiosa, hizo que muchos migraran. En las primeras dos décadas del siglo XXI, la población del Rincón ascendió a más de 4102 habitantes. Este crecimiento demográfico es resultado del incremento del índice de natalidad y el establecimiento de nuevos vecinos (población flotante y residente fija) que proceden principalmente de otras provincias del país, atraídos por la tranquilidad del lugar, la estabilidad económica, la fe y los modernos tratamientos que se aplican en el hospital para las enfermedades dermatológicas (Bernal E. M., 2011).

El pueblo de Rincón se halla en el segundo consejo popular más poblado del municipio de Boyeros (Figura 5).

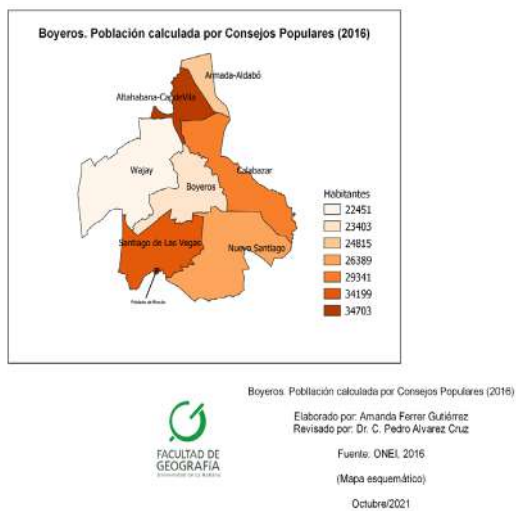


Figura 5. Boyeros. Población calculada por consejos populares. Fuente: Elaboración propia, a partir de la ONEI, 2017.

ACTIVIDAD ECONÓMICA

El desarrollo económico del pueblo de Rincón ha estado vinculado desde sus inicios a la agricultura, el desarrollo ferroviario y las festividades del 17 de diciembre. En el sector rural existe un mercado desarrollo de la agricultura y la ganadería, mientras que en el sector urbano se caracteriza por una economía en la que predomina la prestación de servicios y el trabajo por cuenta propia.

En el sector rural, el territorio cuenta con dos cooperativas de créditos y servicios: “Amalia” y “Mariana Grajales”. En la actualidad, los cultivos se adaptan a las necesidades de los productores; destacándose los siguientes: tomate, lechuga, habichuela, ají, boniato, yuca, malanga, plátano, flores, entre otros.

En el sector urbano la actividad económica y social sigue desarrollándose en torno al hospital, al ferrocarril, a los servicios, al comercio informal y al trabajo por cuenta propia. La existencia del santuario de San Lázaro en el territorio y el peregrinar anual hacia éste tiene una fuerte influencia no solo religioso-cultural, sino dinamizadora de la economía. Situación que es aprovechada por los comerciantes del pueblo para la venta de artículos religiosos derivados de la alfarería; flores, derivados de la actividad agrícola; y servicios de gastronomía y transporte que van desde la tracción animal hasta el automovilístico. En los meses de octubre, noviembre y diciembre se reportan los mayores ingresos por concepto de estas actividades; cuestión que se pudo identificar en entrevista no estructurada con cuentapropistas y comerciantes informales y locales. En la actividad industrial destaca la fábrica de cerámica electrotécnica Gilberto León Alfonso, que produce aisladores, líneas eléctricas y de comuni-

caciones en general; aunque debido a la pandemia de COVID-19 ha centrado su línea de producción en artículos de cerámica. También se encuentra la Unidad Territorial Santiago de las Vegas, que funciona como matadero de aves.

ACTIVIDAD SOCIOCULTURAL

El pueblo de Rincón carece de instalaciones culturales. En el propio municipio, la presencia de instalaciones culturales es muy limitada en correspondencia con el número de habitantes y la extensión superficial. Cuando los pobladores requieren de estos servicios, se trasladan hacia los pueblos más cercanos, tales como: Bejucal y Santiago de las Vegas. Este último se encuentra situado en el mismo consejo Popular y municipio (Figura 6).

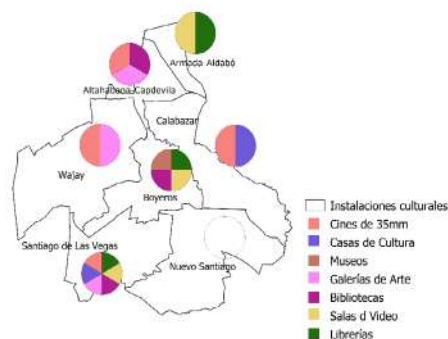


Figura 6. Boyeros. Boyeros: instalaciones culturales por consejos populares. Fuente: Elaboración propia, a partir de la ONEI, 2017

Como se describe, la actividad sociocultural del territorio está fuertemente marcada por el componente religioso y, en particular, la devoción y peregrinación anual al santuario de San Lázaro.

GENERALIZACIONES SOBRE LA INFLUENCIA DE LA PEREGRINACIÓN EN LA DINÁMICA TERRITORIAL EN EL PUEBLO DE RINCÓN

La estimación de los niveles de influencia, se obtuvo a partir de las observaciones de campo realizadas en diciembre de 2020 y durante los meses septiembre y octubre de 2021. También, se tuvo en cuenta el levantamiento cartográfico de uso de la tierra en el área de estudio (Figura 7); así como las entrevistas realizadas a pobladores y autoridades religiosas.

La influencia de la peregrinación anual al santuario de San Lázaro, en la dinámica territorial del pueblo de Rincón, está marcada por cuatro rutas principales: 1) Carretera Santiago de las Vegas – Rincón; 2) Carretera Bejucal – Paradero; 3) Carretera Wajay – Rincón; y 4) Calzada de San Antonio.

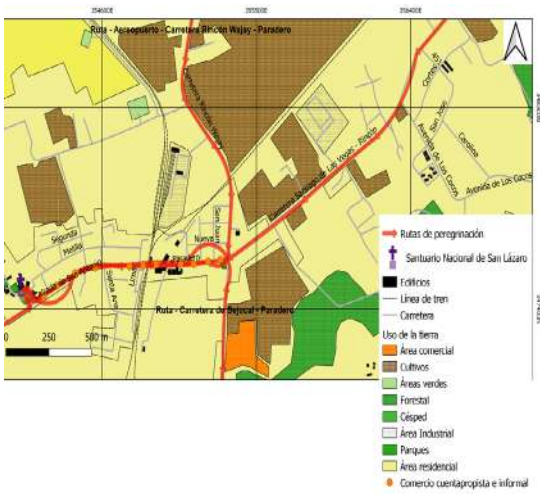


Figura 7. Mapa de Rincón: Dinámica territorial. Fuente: Elaboración propia, a partir de bases de datos sobre Cuba en OpenStreetMap, 2021

Dichas rutas dinamizan los elementos medioambientales, económicos y socioculturales identificados, sobre las que se pueden establecer diferentes generalizaciones.

Dimensión medioambiental: Se aprecia una la utilización del recurso natural suelo en la actividad agrícola; apreciándose la floricultura de la que se obtienen las flores comercializadas y utilizadas en los rituales y ofrendas a San Lázaro, tales como: girasoles (*Helianthus annuus*), gladiolos (*Gladiolus Hybridus*) y margaritas blancas y moradas (*Bellis perennis*), siendo las moradas las más cultivadas por ser el color simbólico en la veneración a San Lázaro. En los días peregrinación se genera gran cantidad de desechos sólidos en las calles, en las cuales se encuentran muy pocos colectores de basura. El pueblo de Rincón presenta pocas áreas verdes; como puede observarse (Figura 7), solo tiene dos parques, el primero a la entrada del Paradero y el segundo, en la entrada del Santuario.

Dimensión económica: Los momentos previos a la peregrinación, que ocurren en los meses de octubre y noviembre de cada año, contribuyen a la reanimación de la actividad económica en el pueblo. Esto genera fuentes importantes en el transporte y la gastronomía; las cuales no pudieron estimarse inaccesibilidad a los datos sobre el territorio. En la entrevista no estructurada realizada a pobladores, existe el criterio, casi unánime, de que el pueblo “celebra el 17 diciembre, preparándose para eso el resto del año”. En la última observación de campo, realizada en octubre de 2021, se inventariaron diversos puntos de venta (Figura 7), que se extienden desde la calle del Paradero hasta el santuario, entre los que destacan de este a oeste unos 20 puntos, tales como: tiendas de artículos religiosos, cafeterías, floristerías, puestos de venta de hortalizas, frutas y viandas (Figura 8).



Figura 8. Comercio cuentapropista e informal. Fuente: Foto AUTOR, octubre 2021.

La infraestructura de viales para el servicio de transporte, hacia el centro de la peregrinación, se caracteriza por una calle principal muy estrecha para el número de personas que se desplazan por allí. En cuanto al transporte público, la ruta 476 es la única que transita la zona, con una frecuencia de 45 minutos entre un viaje y otro. Esta sale desde el paradero de Santiago de las Vegas, recorre la calle Santiago de las Vegas-Rincón, pasando por Los Cocos, atravesando todo el pueblo de Rincón por la calle principal hasta llegar a la Ceiba, donde regresa haciendo el mismo recorrido. Las moto-taxis refuerzan la débil estructura del transporte. Estas salen de la antigua gasolinera que se encuentra frente al paradero, donde existen unos quioscos de venta de artículos religiosos y cafeterías; y llegan hasta el parqueo del hospital- santuario. El transporte automovilístico del tramo Santiago-Bejucal también traslada población hacia el Rincón, al pasar por la curva donde está el parque del pueblo que recibe el mismo nombre.

Los días de peregrinación, 16 y 17 de diciembre (ya desde el 15 del propio mes), se observa el aumento considerable de personas que llegan para dirigirse al Santuario. El transporte comienza a presentar irregularidades en el traslado de peregrinos para estos días. Además del transporte regular (la ruta 473, la piqueta de motos y las máquinas Santiago-Bejucal), se suman los coches de caballo, con

su piquera establecida al final del paradero, en la senda izquierda de la calle Central de Rincón, entre 427 y 429, Santiago de las Vegas (Figura 9).



Figura 9. Medios de transporte para llegar al Santuario. Fuente: Foto AUTOR, octubre 2021. De izquierda a derecha: Piquera de moto-taxis, coches de caballo y ruta 476

Dimensión sociocultural: Las autoridades municipales y locales, junto a los pobladores, durante el mes de noviembre arreglan las calles, el tendido eléctrico público y el alumbrado. Se comienzan a establecer algunos quioscos de floristerías y artículos religiosos a lo largo del camino principal, desde el paradero hasta el santuario. También aumenta el comercio informal representado por vendedores ambulantes y los llamados “timbiriches”. El vestuario de color morado se convierte en tendencia para estas fechas. Muchos de los campesinos de la zona cambian su producción de alimentos de primera necesidad a la siembra de flores en función de la peregrinación.

Desde el 15 de diciembre, se empiezan a montar los quioscos de comida estatales, que por lo general no son más de tres para todo el recorrido, se instalan los baños públicos, los tanques en los que se almacena agua potable para los peregrinos. El Ministerio del Interior (MININT) con todas sus direcciones aseguran el territorio junto a otras instituciones estatales como el gobierno municipal y provincial, dirección de salud pública, la dirección provincial y municipal de cultura, dirección general de transporte y las organizaciones políticas y de masas, tales como: PCC, UJC, CDR y FMC. En la mañana del 16 de diciembre, entre las 7 y las 8 horas, se detiene el transporte en el tramo del parque Juan Delgado hasta el santuario y en el tramo Santiago-Rincón-Bejucal, previamente informado a la población en los medios de difusión masiva y una vez aprobados por la comisión de seguridad vial de La Habana. Los ómnibus del paradero se trasladan a la calle 15, cercana al parque anteriormente mencionado. Aquí también se establece un camión de bomberos, una ambulancia, una posta médica operativa y un puesto estatal de comida.

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A AUTORIDADES

Con motivo de obtener algunos detalles de la “peregrinación al Rincón”, hecho religioso y activi-

dad dinamizadora de ese territorio, se realizó una entrevista no estructurada, en octubre de 2021, al padre Eloy Domínguez Martínez, la hermana Marisol Pérez Finalés y a la trabajadora del Santuario Arianna Gamboa García.

El día que más personas se recibe e la peregrinación es el 16 de diciembre, en la tarde-noche, cuando los devotos esperan ansiosos el mensaje de paz, el 17 de diciembre, a las 00:00 horas. Luego, los feligreses entran a la capilla de los exvotos (Figura 10) y dejan sus ofrendas en pago de alguna promesa, al mismo tiempo, se encienden velas acompañadas de rezos y plegarias. El evento dura hasta la mañana o mediodía del día 18 diciembre, cuando se aprecia una disminución del número de peregrinos.

Sin embargo, algo muy peculiar ocurre ese 18 de diciembre, que se ganó la denominación popular de “18 de las arañas”. Una gran cantidad de personas llegan al santuario por la calzada de San Antonio, mediante carretas tiradas por caballos, conocidas en la lengua popular como “arañas”. Se ha convertido, en una tradicional costumbre, para las personas que no pueden asistir, por diversas razones, los días 16 y 17.

Los entrevistados coinciden en señalar el gran sacrificio, entrega y dedicación de los trabajadores en el santuario, así como de las entidades vinculadas a la peregrinación. Esto implica, describen los entrevistados, una organización gigantesca. El santuario se prepara para recibir a miles de personas de diferentes edades, niveles de escolaridad y creencias religiosas. Por otra parte, la conservación de la seguridad de los devotos constituye una responsabilidad importante. Al ser un área tan pequeña que recibe un flujo de personas enorme, mantener el orden es complicado (Figura 10).



Figura 10. Plano del Santuario Nacional San Lázaro. Fuente: <https://norfipc.com/cuba/el-santuario-de-san-lazaro-en-el-rincon.php>

Según narran algunos guardias del santuario, en ocasiones surge algún que otro disturbio, general-

mente peleas entre personas por desacuerdos o embriaguez. Los servicios de salud se mantienen activos, anualmente son varias las personas que reciben atención en las carpas, muchos de los casos tienen que ver con personas que realizan promesas haciendo esfuerzos físicos sobrehumanos y autoflagelaciones.



El cumplimiento de promesas a través de la autoflagelación, está relacionado con las mismas características distintas que el magisterio popular alabado al santo: guardan de los pobres y los enfermos. Foto: Denis Ocasio, *Diario de la Habana*, www.diariodehabana.com.

Figura 11. Pago de promesas Fuente: www.cuba-debate.cu

Muchos terminan inconscientes por el cansancio, otros con las piernas heridas por llevar peñascos amarrados en los pies a rastras. El padre Eloy refiere que antes de dar su servicio oficial en el Santuario, conversa con los devotos que hacen promesas y se auto-flagelan, para que se detuvieran. En la actualidad el Santuario ofrece consejos sobre cómo se debe peregrinar y explica que no es necesario hacer dichos esfuerzos físicos para ser escuchados por el santo.

CONCLUSIONES

La descripción, sobre la influencia de la peregrinación anual al Santuario Nacional de San Lázaro, realiza a dicho hecho religioso como dinamizador de los elementos medioambientales, económicos y socioculturales del pueblo de Rincón. Ratificando su función en la configuración de una identidad local con trascendencia nacional que debe ser estudiada de modo interdisciplinario.

La sistematización de la información, relacionada con la peregrinación anual al Santuario Nacional de San Lázaro, revela la carencia de estudios geográficos sobre esta práctica religiosa. El análisis documental realizado se realizó sobre fuentes muy limitadas y vetustas que, en su mayoría, tratan los temas desde enfoques sociológicos, antropológicos y psicológicos del hecho religioso. Los estudios de la geografía de la religión y la geografía de las prácticas religiosas son una asignatura pendiente en el contexto cubano.

Las dimensiones medioambientales, económicas y socioculturales que se describen, de modo generalizado, introducen una perspectiva que permitirá evaluar un grupo de acciones importantes en materia de ordenamiento territorial y ambiental del pueblo de Rincón para su desarrollo ulterior. En este accionar, debe prestarse especial atención a

las problemáticas ambientales y sociales identificadas y, de igual modo, a la organización de una economía local, peculiar y productora de bienes y servicios inexplorados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNAL TORRES, Cesár A. (2010). Metodología de la investigación (Tercera ed.). Pearson Educación.

BERNAL ALONSO, Eduardo M. (2011). Rincón y la peregrinación de San Lázaro. Raíces de una centenaria tradición cubana. Editorial José Martí.

BOLÍVAR ARÓSTEGUI, Natalia. (2014). Los Orishas en Cuba. Editorial José Martí.

DERRUAU, Max (1972). Tratado de geografía humana (Sexta ed.). Editorial Vicens-Vives.

PÉREZ CRUZ, Ofelia (1989). Estudio sobre la devoción a san Lázaro. Centro de Investigación Psicológica y Sociológica, Departamento de Estudios Sociorreligiosos. CIPS.

PÉREZ CRUZ, Ofelia (1999). La devoción a san Lázaro como parte de la religiosidad más extendida en Cuba. Su relación con la institución católica del período de crisis económica. Tesis de maestría, Universidad Pontificia Católica de Sao Paulo, Ciencias de la Religión, Sao Paulo.

PÉREZ CRUZ, Ofelia (2003). Religiosidad popular y cambios sociales en Cuba. Símbolos y funciones respondiendo a nuevos contextos sociohistóricos. En V. M. Sabater, Sociedad y religión (Vol. I, págs. 131-144). Editorial Félix Varela.

PÉREZ CRUZ, Ofelia y DÍAZ, A. (1996). Devoción a san Lázaro y cambios sociales en Cuba. Centro de Investigación Psicológico y Sociológico, Departamento de Estudios Sociorreligiosos. CIPS.

PÉREZ CRUZ, Ofelia y PERERA, Ana Celia (1990). Caracterización sociopolítica y psicológica de los jóvenes asistentes a la festividad de san Lázaro. Centro de Investigación Psicológica y Sociológica, Departamento de Estudios Socioreligiosos. CIPS.

LA ENSEÑANZA GEOGRÁFICA EN LA PRÁCTICA ESCOLAR Y LOS FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Geographical teaching in school practice and the foundations of qualitative research

SANTIAGO RIVERA, JOSÉ ARMANDO

Universidad de los Andes- Venezuela

jasantiar@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

PP: 18-27

RESUMEN

El propósito del artículo es reflexionar sobre la enseñanza geográfica desarrollada en la práctica escolar cotidiana y la aplicación didáctica de los fundamentos de la investigación cualitativa. El problema pedagógico es la vigencia de la transmisión de contenidos programáticos en la geografía escolar, mientras se promueve la investigación didáctica que propone examinar los objetos de estudio, desde la perspectiva analítica e interpretativa de sus protagonistas. Eso determinó realizar una revisión bibliográfica sobre el enfoque cualitativo y la geografía en la escuela, la contribución del enfoque cualitativo en la innovación en la geografía escolar y el fomento de la geografía escolar desde la episteme cualitativa. Concluye al resaltar el significado formativo de la investigación cualitativa para enseñar geografía, al facilitar recolectar, procesar y transformar datos en conocimientos, con efectos formativos en los ciudadanos cultos, responsables y comprometidos con el cambio social, al fomentar la subjetividad analítica, crítica y constructiva.

Palabras clave: Enseñar Geografía, Práctica Escolar Cotidiana, Investigación Cualitativa.

ABSTRACT

The purpose of the article is to reflect on the geographical teaching developed in daily school practice and the didactic application of the fundamentals of qualitative research. The pedagogical problem is the validity of the transmission of programmatic contents in school geography, while the didactic research that proposes to examine the objects of study is promoted, from the analytical and interpretative perspective of its protagonists. That determined carrying out a bibliographical review on the qualitative approach and geography in the school, the contribution of the qualitative approach in innovation in school geography and the promotion of school geography from the qualitative episteme. It concludes by highlighting the formative meaning of qualitative research to teach geography, by facilitating the collection, processing and transformation of data into knowledge, with formative effects on educated, responsible citizens and committed to social change, by promoting analytical, critical and constructive subjectivity.

Keywords: Teaching Geography, Daily School Practice, Qualitative Research

*Este artículo es producto de la investigación titulada: Las representaciones sociales de docentes de geografía sobre la aplicación del currículo en su práctica escolar cotidiana, aprobada por el Consejo de Desarrollo Científico, Tecnológico, Humanístico y de las Artes (CDCHTA-ULA) de la Universidad de los Andes, bajo el Código: NUTA-H-416-19-04-B

*Docente Ordinario en Categoría Titular de la Universidad de Los Andes/ Dedicación Exclusiva. Profesor en Geografía e Historia del Instituto Pedagógico de Caracas, Licenciado en Educación. Mención: Geografía de la Universidad de Los Andes, Magíster en Educación. Mención: Docencia Universitaria, Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Magíster en Educación Agrícola Universidad Rafael Urdaneta, Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Santa María. Cursó el Programa de Postdoctorado en Educación Latinoamericana (UPEL). Docente adscrito al Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes-Táchira, Área de Formación Docente. Línea de Investigación: la Enseñanza de la Geografía en el Trabajo Escolar Cotidiano. Es Investigador Activo de la Universidad de Los Andes (C.D.C.H.T., 1995); Dirección Electrónica: http://biblioteca.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/index.htm

INTRODUCCIÓN

El contexto de la época de fines del siglo XX hasta el momento actual, en la ciencia geográfica se ha originado cambios paradigmáticos y epistemológicos posibles de mejorar su labor científica, pedagógica e investigativa. El resultado es la necesidad de construir el conocimiento con la aplicación de estrategias metodológicas de acento cualitativo, cuyos aciertos epistémicos han aportado otras reflexiones analíticas sobre la complicada realidad de la época, al asumir las innovaciones paradigmáticas y epistemológicas contemporáneas.

En ese panorama han emergido opciones científicas conducentes a entender desde la interpretación hermenéutica de las situaciones objeto de estudio, en el escenario ambiental y geográfico complejo, caótico y de cambio acelerado; en especial, allí se consideran las concepciones de los actores de los problemáticas estudiadas, reveladas en el interrogatorio realizado a informantes clave. Se trata de oportunidades cognoscentes notablemente diferentes a la ciencia positiva, como ha sido tradicional.

Esta iniciativa obedece al reconocimiento de enfoques derivados de la gestión por elaborar el conocimiento, a partir de la experiencia de los actores del objeto de estudio. Son planteamientos factibles de explicar la situación de la enseñanza geográfica, en el ámbito escolar cotidiano, en forma coherente y pertinente, con la manifestación del sentido común, la intuición, la experiencia y la investigación en la calle, como iniciativas básicas en la construcción del conocer social.

El impacto de esta orientación se ha expuesto en la obtención de los conocimientos en la antropología y la sociología; no obstante, fue a fines del siglo XX, cuando se puso en práctica en el ámbito pedagógico, con el propósito de estructurar conocimientos y prácticas en el complicado ámbito educativo; en especial, en estudios sobre el desarrollo de la actividad pedagógica de la ciencia geográfica. Esta intervención demostró la obsolescencia de la transmisividad educativa decimonónica hoy día todavía vigente en el aula de clase.

La inquietud de los investigadores se ha evidenciado con la formulación de la pregunta ¿Qué ocurre en las aulas de clase? Dar respuesta a esta interrogante originó líneas de investigación de diversa índole sobre los sucesos de la práctica escolar cotidiana, por ejemplo, en la enseñanza de la geografía. Esta labor indagadora determinó en los estudiosos de este campo del conocimiento, formular planteamientos al aplicar los aportes epistémicos del enfoque cualitativo para interpretar la realidad social y escolar.

En la tarea de enseñar geografía en la práctica formativa escolar con los fundamentos del enfoque cualitativo de la ciencia, se concibe como una alternativa acertada en el afán por modernizar esta labor educativa. Lo atinado es inmiscuirse en el aula y visibilizar sus eventos y descifrar desde la experiencia de docentes y de sus estudiantes, al apoyarse en la exposición narrada de su subjetividad y posibilitar la elaboración de fundamentos para actualizar la actividad pedagógica de la enseñanza geográfica.

Esta situación determinó establecer la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede desarrollar la práctica escolar cotidiana enseñanza de la geografía, con el apoyo de los fundamentos de la investigación cualitativa? Dar respuesta a esta interrogante convino en explicar tres aspectos relacionados con: a) El enfoque cualitativo y la geografía en la escuela; b) Su contribución en la innovación en la tarea de la geografía escolar y c) Cómo se conoce en la práctica pedagógica de la geografía escolar.

Metodológicamente en el desarrollo analítico y explicativo de los aspectos descritos, demandó realizar la consulta bibliográfica y obtener los fundamentos acordes con la capacidad de organizar un planteamiento sobre la importancia del enfoque cualitativo en la comprensión de la práctica pedagógica de la geografía escolar. Se pretende, con eso, enseñar lo geográfico con sentido humano y social, al igual contribuir a alfabetizar la conciencia crítica y creativa en los ciudadanos en el inicio del nuevo milenio.

EL ENFOQUE CUALITATIVO Y LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA

El desarrollo científico manifestado a partir de los años de mediados del siglo XX, tuvo como contexto a condiciones características por el suceder de cambios pronunciados con contundencia, en los diferentes ámbitos del sistema integral de la sociedad. Un aspecto destacado fueron los avances paradigmáticos y epistemológicos que irrumpieron contra el privilegio de la ciencia positiva y, en especial, al enfoque hipotético-deductivo, como labor fundamental en las investigaciones en las ciencias sociales (Sousa, 2011).

En las emergentes iniciativas mostradas en esa dirección, la tarea fue interpretar la realidad social al asumir el contexto sociohistórico, como el referente esencial del análisis de la tarea investigativa, para concebir los hechos en el marco de su época, también la obligación de visibilizar las fuerzas condicionantes de los objetos de estudio y buscar otras respuestas a los temas a tratar con la actividad indagatoria, diferentes a la aplicación de la estadística y la matemática. En lo específico, en las nuevas epistemes se:

...ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman.... En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2012, pp. 48-49).

Esta perspectiva ha permitido a quien investiga, gestionar la superación de la postura del espectador de los hechos, involucrarse en lo estudiado y vivir en directo la práctica de ser actor participante y protagonista de la construcción del conocimiento. Esa labor, comenzó a ser esencial, la recolección de los datos, a partir de los puntos de vista de las personas involucradas en el problema indagado. Se trata de obtener los significados elaborados en la vida diaria, derivados del actuar habitual del habitante de una comunidad.

En el inicio del nuevo milenio, también se mostraron en la geografía científica otras opciones epistémicas y una remozada visión hermenéutica de los hechos, al analizar la manifestación de la subjetividad de sus actores para esclarecer los sucesos a partir del sentido común, la intuición y la experiencia cotidiana de los ciudadanos. Así, se ha presentado el salto epistémico, desde la contemplación de lo real, a la interpretación de los puntos de vista de los actores de la realidad existente (Santiago 2021).

En otras palabras, se ha reconocido en cada ciudadano, su percepción de la realidad a su manera, desde su aprendizaje y su vivencia. Al consultar a varias personas, es posible lograr varias apreciaciones y, con ellas, desarrollar reflexiones coherentes como base de la construcción de nuevos aportes teóricos sobre los objetos de estudio. Así, con la obtención de los significados, al aplicar la entrevista, pueden emerger testimonios tan válidos como los derivados desde la reflexión del dato estadístico o matemático.

Esta eventualidad considera la reivindicación de los imaginarios colectivos sobre el momento histórico, como plantear el análisis de las penurias sociales, desde la perspectiva ideológica y política; es decir, aproximarse a las circunstancias, con las representaciones y las concepciones asumidas por los ciudadanos sobre lo real (González y Ojeda, 2005). Por tanto, esta opción ha facilitado a la geografía, romper con la exclusividad del positivismo y conocer con la aplicación de otras epistemes igualmente objetivas, rigurosas y estrictas.

El cambio hermenéutico se propone realizar la explicación de la realidad geográfica, pues conduce a dificultar la vigencia de la concepción positivista afecta a: "La pretensión de estudiar la realidad parte por parte que significa poner en práctica el esquema simplificador y reduccionista en la cons-

trucción del conocimiento, pues un conocimiento que se fracciona produce inevitablemente un saber mutilado e incompleto" (González y Ojeda, 2005, p. 64).

Indiscutiblemente explorar la situación geográfica escolar, desde esta perspectiva, se ha traducido en la eventualidad de emplear la fragmentación en la geografía descriptiva y en la pedagogía decimonónica. Esta situación reduccionista muestra la presencia de la concepción tradicional, pues permite entender la necesidad de la innovación, en este caso, de lo aportado por las reflexiones apoyadas en la emergencia epistémica del enfoque cualitativo. Es una posibilidad de relacionar la acción pedagógica y didáctica en sintonía con los cambios de la época y las necesidades sociales.

Al avanzar más allá de la práctica escolar decimonónica, ante el apremio de analizar desde la escuela, la realidad geográfica, en su variedad de temáticas y problemáticas. La obligación del cambio, obedece a la presencia de las condiciones sociohistóricas de los países pobres, con caracteres tales como la macrocefalia urbana, la ruptura del equilibrio ecológico, la contaminación ambiental, el crecimiento desordenado de los centros urbanos, la dinámica geopolítica, la crisis del sistema capitalista mundial, la economía globalizada y su efecto en la desigualdad social (Santos, 2004).

Otros tópicos de interés son la crisis del modelo económico capitalista, la dinámica geopolítica hegemónica, el sentido abierto de las fronteras políticas, la intensa movilidad demográfica sur-norte y sur-sur, las diferencias étnicas, raciales y la exclusión social, a la par la ocurrencia cotidiana de diversos conflictos geopolíticos, el desequilibrio ecológico, la contaminación ambiental, el incremento de la desertificación, la merma del agua para consumo humano, el calentamiento global, el efecto invernadero, entre otros aspectos.

En el caso de la geografía como disciplina científica, su respuesta a las situaciones descritas, trae como consecuencia, estimular la docencia y la investigación científica, al aplicar innovadoras opciones estratégicas y metodológicas; por ejemplo, los modelos matemáticos y estadísticos, la percepción espacial, la interpretación de los cambios históricos del espacio, la geografía fenomenológica, los Sistemas de Información Geográfica, entre otras opciones explicativas, donde resalta el análisis crítico-interpretativo de las causalidades geográficas.

El hecho de la ausencia de estos fundamentos en la geografía escolar, significa una circunstancia preocupante por su marcada discordancia de la complejidad del actual momento histórico y por su indiscutible acento tradicional; en especial, su afecto a las orientaciones de la ciencia positiva y, con

eso, la notable ausencia de la renovación paradigmática y epistemológica. De allí el desafío de revisar los fundamentos científicos y pedagógicos de la geografía escolar en su práctica escolar cotidiana (Santiago, 2021).

Este es un reto emergente que supone el requerimiento de reconciliar su acción educativa con el panorama geohistórico y las epistemes constructivistas, cualitativas y críticas, con el propósito de plantear una orientación pedagógica acorde con las necesidades formativas de la sociedad contemporánea. Por eso, el desafío de contextualizar la formación educativa de la enseñanza geográfica en el marco de los sucesos actuales y, en lo esencial, promover la explicación de las dificultades comunitarias. En consecuencia para Soares y Ueda(200:87),

Enseñar hoy geografía –en un momento de más incertidumbres que certezas-, no ha sido tarea fácil para la mayoría de los profesores. El mundo ha vivido una serie de transformaciones culturales, económicas y sociales. El mundo posmoderno es un mundo de globalización, de derrumbe de fronteras, de rápidas alteraciones, de flexibilización, de reglas canceladas. Sujetos y objetos vislumbran nuevas posiciones. El espacio social se está transformando. En esa coyuntura, donde resulta tan difícil encontrar respuestas como formular preguntas, se cuestiona nuevamente que es el enseñar, cuál es el sentido y la función de la escuela en la llamada Sociedad del conocimiento.

Lo enunciado implica prestar atención a los cambios de la época, en cuyas realidades se comportan situaciones complejas en sus desenvolvimientos, porque en muchos casos, han afectado la calidad de vida colectiva y contradicen el progreso económico y financiero (Soares y Ueda, 2002). Entonces se ha hecho ineludible asumir con remozados fundamentos epistemológicos, las circunstancias derivadas del nuevo orden económico mundial, de la “Explosión del Conocimiento” y del avance científico-tecnológico.

En el escenario de estos acontecimientos, resalta el agotamiento y la debilidad originada por el privilegio de la información y la escasa importancia de la práctica de conocer, como sus efectos en la acción educativa enfática en el acento intelectual para formar ciudadanos letrados, eruditos y pensadores, legitimados por la escasa lectura. Es educar con la prioridad de obtener nociones y conceptos, con una labor pedagógica estricta y rigurosa, desenvuelta como un acto formal, habitual, serio, juicioso y disciplinado De Zubiría: (2002).

El soporte epistémico de esta acción pedagógica han sido las bases teóricas de la ciencia positivista, cuya operatividad es promovida por el currículo fragmentado, las asignaturas sustentadas en contenidos programáticos de acento absoluto y la enseñanza estrictamente metódica, precisa y puntual. Hoy día, al acentuarse las críticas, ante su innegable desacierto, decadencia y desfase de la época,

es tendencia pedagógica el incentivo de las explicaciones críticas y constructivas de la realidad según Inga,(2009:207) que obedecen

...diversas formas de percepción del sujeto para comprender la vida social mediante una visión integral del fenómeno estudiado... donde se prioriza la realidad cambiante..., se busca encontrar el por qué de las acciones, por ello, la relevancia de la interpretación, de acuerdo al contexto sociocultural e histórico...

Lo expresado significa la posibilidad de fundar un modelo educativo conducente a superar lo decepcionante del modelo tradicional, en cuanto la escasa habilidad lectora, de la escritura y del énfasis en la memorización, como también la débil destreza expositiva argumentada de los estudiantes, para citar ejemplos. Es una realidad preocupante, alarmante e inquietante, pues todavía persiste en la reproducción conceptual, la ausencia del análisis reflexivo, crítico y la ausencia interpretativa y analítica (Hernández, 2011).

En este contexto se erige como referencia fundamental la exigencia de innovar la enseñanza de la geografía, como requerimiento de un proceso formativo escolar que permita al ciudadano entender críticamente la complejidad del mundo actual, como el reto de mejorar su calidad de vida. Es la necesidad de juzgar el escenario geohistórico con un acto educante innovador, liberador y transformador en lo pedagógico. Es enseñar geografía para comprender el globalizado mundo vivido.

LA CONTRIBUCIÓN DEL ENFOQUE CUALITATIVO EN LA INNOVACIÓN EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

El propósito de descifrar los acontecimientos de la actividad diaria característica de la geografía escolar, implica optar por una opción científica factible, no solo para revelar lo ocurrido, sino igualmente presentar eso, en opciones innovadoras de la actividad pedagógica y didáctica tradicional. Al respecto, se han expuesto alternativas con visiones reduccionistas evasivas de vincularse con su contexto. Eso ha influido en plantear la exigencia de tomar en cuenta, el ámbito del momento histórico y su condición de situación geográfica compleja, dinámica y versátil.

Es dar sentido epistémico al ejercicio de percibir críticamente la casualidad de la época, dados los calificativos de enrevesado, difícil y caótico, ante el suceder de inconvenientes ambientales y geográficos inesperados, imprevistos e impensados que facilitan percibir el carácter complicado del mundo globalizado. Eso determina para la labor de enseñar geografía, la explicación de sus temáticas y problemáticas, como propuesta del estudio de las circunstancias propias de la intrincada época (Maldonado, 2016).

En este sentido, lo complejo de lo real resulta apremiante destacar los aspectos visibles e invisibles derivados de la forma cómo se aprovechan los territorios. Eso apremia que la orientación educativa debe gestionar pedagógicamente la intervención racional, justa y conveniente, al igual la posibilidad de ser estudiados con la acción pedagógica y didáctica, capaz de originar su transformación en la concepción social y la conciencia crítica sobre el aprovechamiento humanizado de sus propios territorios (García y Rosales, 2000).

El tratamiento pedagógico debe, en especial, explicar la intromisión del capital, porque utiliza argumentos maquillados por la acción mediática y la manipulación fundada en los aditivos psicosociales, para distorsionar el análisis de los problemas ambientales y geográficos. De allí el interés por los diseños curriculares desde fundamentos teóricos innovadores estructurados en las reformas de los contenidos programáticos sobre la situación ecológica y ambiental en las asignaturas geográficas, pero con un sentido neutral, determinista y dogmático según Moreno Rodríguez y Sánchez, (2007:91):

...los programas y propuestas curriculares aunque cambian de contenido no se han transformado en lo esencial. Todavía se sigue enseñando una geografía cosificada, carente de vida, recortada en diversos planos..., desde el punto de vista ideológico continúa con su pretensión de neutralidad frente al mundo de la vida..., sin llegar a comprender la fundamental interacción entre individuos y entornos para la construcción significativa del mundo geográfico.

Desde esta perspectiva, si la tarea esencial es concebir la complicada realidad geográfica, al igual visibilizar las intenciones del capital, se impone concebir cuál debe ser el esfuerzo pedagógico escolar para superar la disonancia entre lo teórico disciplinar y la práctica pedagógica. Eso se entiende porque aunque el currículo expone fundamentos renovados, la actividad escolar cotidiana preserva su tradicionalismo tan contradictorio con la explicación geográfica exigida en el estudio de las dificultades que afectan a los territorios hoy día.

Está desfasada orientación formativa de la enseñanza de la geografía, estimula el consumo del conocimiento estructurado por los expertos y transferir a los estudiantes, como los contenidos escolares, con una acción didáctica aferrada a la memorización. Es una práctica pedagógica calificada por los expertos investigadores, como notablemente pretérita y opuesta a la exigencia de la interpretación crítica de las condiciones geográficas presentes, tan complicadas en su ocurrencia y en sus consecuencias (García-Lastra, 2012).

Es necesario precisar que mientras la geografía como disciplina científica, avanza teóricamente con sentido vertiginoso con la investigación, en el aula, la enseñanza se comporta con afecto tradicional y

ajeno a la comprensión de la realidad inmediata. En las reflexiones sobre este suceso, Pipkin, Varela y Zenobi (2001), resaltan el acento obsoleto de la geografía escolar, pues está entrampada en la transmisión de aspectos teóricos enumerativos de los rasgos físico-naturales de los territorios.

El conocer en la práctica escolar cotidiana, desde ese planteamiento, la atención es reproducir el contenido, de manera exacta, precisa, objetiva, cuyo resultado es educar ciudadanos pasivos, acrílicos e indiferentes a la realidad vivida. Al analizar esta situación, se destacó que esta labor escolar simplemente enfatiza en copiar el contenido del libro en el cuaderno, reproducir el esquema del pizarrón, realizar ejercicios pautados en el libro, repetir lo dictado y escuchar con atención la explicación del docente (Santiago, 2017).

Actualmente, esta tarea es persistentemente motivo de la crítica, el cuestionamiento y la objeción. Por cierto, el aspecto más censurado es la vigencia del falso activismo pedagógico; por ejemplo, el dictado es sustituido por la copia del contenido directamente del libro y el docente supervisa esa labor. Es la persistencia de la tradicionalidad, pero barnizada con el cosmético distorsionador, de tal manera de no alterar la formalidad pedagógica enraizada desde el siglo XIX (Llancavil, 2014).

Es una acción pedagógica y didáctica preservadora del pretérito epistémico en forma incólume, invulnerable, inmune y resistente al cambio. Al revisar sus antecedentes, desde el siglo XIX hasta el presente, no hay equivocación en calificar su accionar diario como blindado, intacto y fortificado. Allí es incuestionable la resistencia a innovar su labor pedagógica de fisonomía inmutable, aunque algunas veces disfrazada con un formato de apariencia renovada que esconde la firmeza de su caduco fomento escolar.

En las iniciativas planteadas, cuando se pretende conocer cómo se elabora el conocimiento en la geografía escolar, se impone el reto de visitar al aula de clase e identificar en ella: "...que en la práctica pedagógica existen inconsistencias y contradicciones, entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica de los docentes lo que se refleja en el panorama escolar,...a pesar de las reformas educativas..." (Rodríguez de Moreno, 2000: 11).

En ese suceso es imposible evitar colocar en tela de juicio la evidencia de esta concepción educativa envejecida, cuyo desempeño habitual, no soporta el análisis acucioso y diligente de su acción pedagógica y didáctica obsoleta. Todo se resume en su propósito de intelectualizar a los ciudadanos, desde la perspectiva geográfica descriptiva y la didáctica transmisiva, como orientaciones educativas esenciales y educar con una deficitaria formación geográfica fundamentalmente enciclopedista.

Esta situación conceptual y didáctica propia de la geografía escolar, es reveladora de la presencia de la visión formativa convencida de educar a los ciudadanos, con la reproducción de contenidos programáticos, sin estimular el acto reflexivo, menos lo crítico y lo cuestionador. Ante la prioridad de transmitir el concepto, resulta ingenuo, inocente, poco honesto e irresponsable, pensar en aprendizajes significativos. Esta acción formativa obvia la explicación y la transferencia del concepto en el análisis dialéctico de la realidad geográfica. Eso obedece al apego a lo siguiente:

- La realidad tan solo se contempla en su fisonomía externa.
- La comprensión de lo real, se obtiene al ejercitar su fragmentación.
- La objetividad obedece a asumir la copia fiel y exacta de la realidad.
- Enseñar geografía es facilitar la copia del contenido programático.
- El aprendizaje se origina al reproducir lo observado en forma acertada.
- La finalidad educativa es intelectualizar la visión pasiva, acrítica y neutral.

Como complemento a los aspectos citados, se destaca el uso diario de técnicas verbales con fines de mantener la disciplina, el orden y la pasividad; además la escasa importancia asignada a la participación y el protagonismo estudiantil. Se trata de una desacertada y equivocada opción pedagógica, sustentada en el uso didáctico de la observación imparcial, neutral y apolítica de las circunstancias ambientales, geográficas y sociales, para evitar intentar su intervención explicativa crítica y transformadora.

Con estos fundamentos, la geografía escolar, "... es una versión lavada y descolorida de la realidad contemporánea. Ella describe trazos del planeta relatando sus características como si fueran postales congeladas" (Gurevich, 1994, p. 64). Esta afirmación coloca a esta acción pedagógica en una complicada realidad, porque resulta inapropiada para explicar los eventos geográficos contemporáneos de acento complejo, a partir de una reflexión analítica e interpretativa de la causalidad de las situaciones comunitarias cotidianas.

En consecuencia, el análisis deja ver el sustento de la vigencia del aparente cientificismo positivista, traducido en el acto educante estimulante del apego a la objetividad, la imparcialidad y la ecuanimidad. Al mantener los fundamentos tradicionales en lo disciplinar geográfico y en lo pedagógico, los aspectos citados, contribuyen a desviar en la geografía escolar, su capacidad hermenéutica y des-

naturalizar el cumplimiento de la labor pedagógica ajustada a entender la complicada época (Santiago, 2016).

Un paso decisivo en el cambio en la dirección formativa de la enseñanza geográfica, es precisamente evitar el recetario positivista al facilitar el logro del objetivo con la transmisión del contenido. Eso traduce el apremio de dar el salto epistémico desde la pedagogía tradicional y conductista, centrada en el libro y el cuaderno, hacia la investigación participativa que atienda la "explosión de la información", la problemática social y la subjetividad de los actores de los objetos de estudio, según Rodríguez, (2008-26),

...la geografía escolar ya no puede competir en calidad con la información transmitida por los medios de comunicación, a lo que habría que apostillar que ni debe hacerlo, pero si le compete ahora integrar esa información geográfica 'popular' como objeto de análisis crítico para formar el futuro ciudadano a enfrentarse con el sistema de conformación de opiniones públicas que constituyen los medios de comunicación.

En base a lo enunciado, se debe asignar importancia a la revisión de la forma de elaborar el conocimiento geográfico en la geografía escolar. La distancia entre el conocer en el aula, en la comunidad y en la ciencia, impone redimensionar su actividad formativa. Hoy día es inevitable abrir las puertas de la escuela a la geografía comunitaria, al motivar el estudio de las circunstancias del lugar habitado, a través de la aplicación didáctica de los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque cualitativo.

Indiscutiblemente, la versión tradicional de la geografía escolar vigente representa la existencia de un obstáculo epistémico para la geografía y su enseñanza en la época actual. Esta situación es reveladora de la escasa calidad formativa asignada a esta práctica pedagógica, mientras en los espacios académicos, se debate sobre la exigencia de proponer su capacidad explicativa interpretativa, crítica y creativa de los sucesos del lugar. Esa contradicción amerita del salto epistémico que supere la transferencia de contenidos programáticos libresco por la elaboración del conocimiento.

PARA CONOCER EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE LA EPISTEME CUALITATIVA

En el segundo semestre del siglo XX, con el desarrollo de la investigación acción y los intentos por estudiar la realidad social, desde una perspectiva más relacionada con su vivencialidad, en la geografía escolar se manifestaron iniciativas para diagnosticar el desempeño y la experiencia de los actores de su práctica escolar. Se trata de una propuesta notablemente diferente y contradictoria a la tarea epistémica de la orientación positivista, considerada hasta ese momento como la exclusiva forma de construir el conocimiento.

La opción científica sustentada en el enfoque cualitativo de la ciencia, tuvo un significativo eco en la investigación educativa, en especial, en el ámbito de la enseñanza de la geografía. Un antecedente del cambio se produjo cuando en 1989, Rodríguez formuló la siguiente pregunta: ¿Qué ocurre en el aula de clase? En efecto, se observó el desenvolvimiento del acto escolar cotidiano, al igual se entrevistaron docentes y estudiantes sobre los acontecimientos característicos de la actividad formativa.

Precisamente, allí se cita un ejemplo de un estudiante de formación docente que visitó un aula y encontró lo siguiente: La profesora comenzó la clase al escribir en el pizarrón el objetivo referido a los medios de transporte. Luego explicó cuatro medios de transporte: el automóvil, el tren, el avión y el buque. Rápidamente procedió a preguntar cuáles eran los medios de transporte y los alumnos respondieron en coro los cuatro medios. A continuación los alumnos copiaron en sus cuadernos lo dictado por la profesora (Rodríguez, 1989).

En seguida, una alumna preguntó, si el camión, el bus, la lancha eran medios de transporte y la profesora recitó los cuatros medios dictados desde el libro. La profesora volvió a intervenir que el automóvil, el tren, el avión y el buque, eran los medios de transporte. Al finalizar la clase, el observador revisó el libro utilizado por la docente y confirmó que la docente había repetido lo descrito en el libro, como el contenido a explicar a los estudiantes para lograr el objetivo indicado en el currículo (Rodríguez, 1989).

Este ejemplo colocó en franca evidencia el sentido memorístico asignado por la docente al dictado al transmitir el contenido programático. Por tanto, la aplicación de los fundamentos del enfoque cualitativo, facilitó la reconstrucción de la situación escolar cotidiana, con solo observar sus hechos. Esta opción se ha constituido en una excelente oportunidad de proponer el estudio de los temas y problemáticas de la educación y, en especial, de la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales (Pagés, 2012).

Esta situación permitió avanzar de la contemplación de los sucesos, a desarrollar una explicación de lo vivido con la interrogación planificada y, con eso, visibilizar las razones justificadoras del acontecimiento escolar habitual. De esta forma, sea hecho posible ir desde las externalidades del objeto hacia las internalidades, en este caso, de los hechos del aula de clase y visibilizar la causalidad que origina la realidad pedagógica observada con lo fundamentos de la investigación cualitativa (Pipkin, Varela y Zenobi, 2001).

En efecto, ha emergido la posibilidad de reorientar la formación pedagógica como resultado

de la investigación de la propia labor cotidiana. En el caso de la geografía en la escuela, se ha hecho factible explicar sus temas y problemáticas en forma razonada, hermenéutica, crítica y constructivamente. Eso ha obedecido a la importante activación interpretativa, cuyo propósito ha sido entrelazar en la práctica escolar de la enseñanza geográfica, las razones fundamentales exigentes de promover su innovación didáctica.

En principio, la aproximación hacia lo real determinó que en la enseñanza de la geografía, fuese imprescindible asumir las condiciones de la época, las dificultades ambientales, geográficas y sociales, entendidas en el marco geohistórico contemporáneo. Eso obedeció al considerar planteamientos, tales como: "Lo cierto es que vivimos en un mundo socialmente complejo, en contextos complejos... Tenemos que lograr que los actores educativos palpemos, vivan y comprendan la complejidad (González, 2009, p. 64).

Ante la complicada realidad del momento presente, la labor de enseñar geografía, además de intervenir las situaciones comunitarias, debe ejercitar la reflexión crítica sostenida en la creatividad, la originalidad y la autonomía personal de quien investiga. Ahora la prioridad debe ser estimular los razonamientos que faciliten desentrañar lo real, a partir de las visiones personales, obtenidas con la investigación científica responsable y comprometida con la superación de las calamidades ambientales de la colectividad.

Es practicar en los procesos de la alfabetización geográfica, la participación activa del docente y de sus estudiantes en los procesos para conocer. Eso representa la posibilidad de esta actividad formativa apoyada en la investigación cualitativa, de reivindicar los puntos de vista de sus actores y aportar iniciativas didácticas para concientizar el sentido humanístico. Por eso se impone recomendar su aplicación en el fomento de la realimentación constructiva y crítica, en lo conceptual, lo metodológico y lo actitudinal; es decir, contribuir hacia la formación integral (Caldera, 2008).

Punto esencial es poder valorizar el desempeño ciudadano, en sus vivencias y en sus representaciones simbólicas sobre el mundo, la realidad y la vida, conocidos cuando se interroga para conseguir sus imaginarios personales, sus representaciones sociales y sus concepciones empíricas. Al respecto, se promueve un acto educante contextualizado en la localidad con una orientación pedagógica constructiva y dialéctica que acude al ámbito comunitario en procura de nuevos conocimientos geográficos (Giroux, 2009).

El acercamiento al escenario habitado significará acudir al apoyo epistémico de la orientación di-

dáctica del constructivismo y la teoría crítica, pues transferirán la eventualidad para que: "El estudiante debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, de esta manera la experiencia adquirida facilitará el aprendizaje al ocuparse más de los procedimientos y competencia que de los conocimientos estrictos" (Carretero, 2009, p. 6). Así conocerá al involucrarse en la realidad inmediata, con el fomento de la activa reflexión interpretativa.

De esta forma, se valorizarán la vivencia, la experiencia, el sentido común y la intuición, como la posibilidad para comenzar a aprender a leer su propia realidad geográfica, como paso inicial del cambio formativo factible de ocasionar el entendimiento crítico de los acontecimientos vividos. Además, estimula la formación del ciudadano espectador ingenuo, neutral y apolítico, por el ciudadano cuestionador constructivo, democrático y actor inquieto por el cambio social, capaz de formular interrogantes factibles de originar otras visiones sobre lo real.

Ahora será factible para el ciudadano poner en práctica sus propios criterios sobre cómo debe ser su escenario geográfico (Díaz, 1996). Significa que enseñar geografía debe responder con una acción metódica, sistemática y organizada, fundada en la experiencia ciudadana, en la explicación activa y en la convivencia democrática. El resultado será elaborar el conocimiento con la aplicación de estrategias didácticas afincadas en la investigación relacionadas con las necesidades sociales (Díaz y Hernández, 2002).

Es la posibilidad para aprender a examinar la realidad geográfica, desde una acción educativa motivadora del pensamiento crítico, cooperador, reflexivo y liberador. Eso debe estar relacionado con la didáctica fundada en la investigación flexible y coherente con la explicación crítica de los temas y problemas geográficos a estudiar. Con esta tarea, la geografía escolar podrá favorecer la humanización de la sociedad tan materializada, individualizada, competitiva y consumidora, hacia la solidaridad y la fraternidad.

CONSIDERACIONES FINALES

El hecho de reflexionar sobre la enseñanza geográfica en la práctica escolar y los fundamentos de la investigación cualitativa, trae como consecuencia comprender que enseñar esta disciplina en la práctica escolar cotidiana con los fundamentos citados, supone comprender la permanencia y actualidad de la enseñanza geográfica del siglo XIX, en el inicio del nuevo milenio. De esta forma, es apremiante visibilizar la influencia de la teoría geográfica descriptiva y la pedagogía transmisiva en el aula de clase.

Como su permanencia es tan arraigada en la escuela, requiere de contribuciones para introducir innovaciones curriculares significativas, tanto a los

contenidos programáticos, como en las estrategias didácticas e ir más allá de la descripción de los rasgos del territorio y sus aspectos demográficos y económicos. En esta situación resalta la preservación de la orientación científica del positivismo y, con eso, la exigencia del estudio de la fragmentación de la realidad, como la opción para percibir las situaciones geográficas.

Los cambios curriculares revelados desde fines del siglo XX, se sostienen en la episteme constructivista y la teoría crítica, para motivar el incentivo de la investigación como opción innovadora en la enseñanza de la geografía, aunque encuentran como problemática visible, al privilegio de la transmisión de conceptos. Es una labor tradicional coexistente con fundamentos teóricos contemporáneos, cuyo eco en la práctica escolar ha invisibilizado en los procesos pedagógicos y didácticos el acento decimonónico.

Por tanto, la aspiración es practicar hermenéuticamente los fundamentos de la investigación cualitativa, dada su capacidad epistémica en motivar, entre otros aspectos, la participación activa y protagónica de quienes enseñan y aprenden, al consultar a los actores de los objetos de estudio en procura de su subjetividad. Esta alternativa admite lo siguiente:

- La necesidad de entender las condiciones de la época como el escenario sociohistórico que amerita de una explicación más relacionada con la interpretación analítica de sus temas y problemáticas, pues afectan la calidad de vida colectiva.
- La exigencia de asumir una labor pedagógica y didáctica relacionada con el estudio del ámbito comunal con la participación y el protagonismo de sus habitantes, como revelar sus puntos de vista para favorecer la innovación con opciones factibles del cambio.
- El requerimiento de plantear la innovación de la tarea docente más allá de la transmisión de contenidos programáticos, por una actividad centrada en el estudio de la realidad inmediata con la aplicación de estrategias afincadas en los fundamentos del enfoque cualitativo.
- Revisar la situación de la práctica pedagógica de la geografía escolar de acuerdo con las remozadas orientaciones epistémicas cualitativas en la pedagogía y la didáctica con el propósito de ejercitar la elaboración del conocimiento.
- Concebir que el desafío geográfico es desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde los conocimientos y prác-

ticas de la investigación didáctica. Es ejercitar la acción-reflexión-acción constructiva y educar ciudadanos conscientes de su compleja realidad.

- Fomentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con una orientación innovadora apoyada en los fundamentos teóricos y metodológicos de las emergentes teorías geográficas contemporáneas acordes y coherentes con el estudio interpretativo de los problemas identificados en el diagnóstico de la comunidad.
- Reivindicar los fundamentos del enfoque cualitativo, porque estimula la construcción de los conocimientos, con sentido humano y social, al igual motivar el desciframiento que contrarreste la manipulación perversa condicionadora, por una acción pedagógica formativa de ciudadanos democráticos de criterio autónomo.
- Desde estas perspectivas, se podrán echar las bases de la renovación que demanda la enseñanza de la geografía, como aspiración de formar a los ciudadanos en forma coherente con el mejoramiento de las circunstancias ambientales, geográficas y sociales del inicio del nuevo milenio. Es educar para entender el complicado entorno inmediato afectado por las acciones anárquicas derivadas del uso irracional del territorio por el capital.
- Por eso, es un reto plantear los fundamentos del enfoque cualitativo como propósito de educar con el fomento de la investigación, en el rescate de la subjetividad colectiva, reveladora de las experiencias, las representaciones, las concepciones e imaginarios de los habitantes de una comunidad. Así, construir el conocimiento desde el enfoque cualitativo, conducirá a innovar la acción formativa del aula, ayudará a sensibilizar el tratamiento del territorio habitado y gestionará una organización del espacio geográfico humanizada como constructo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALDERAR., A. (2008, julio 08). Para una formación holística del ciudadano. *Diario Panorama*, pp. 1-3.
- CARRETERO, M. (2009). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DE ZUBIRÍA, J. (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- DENZIN, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition.

Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. *The Discipline and Practice of Qualitative Research*, 1-13.

DÍAZ P., J. (1996). El nuevo contexto geocultural y sus implicaciones para el Área de Estudios Sociales en la Educación Básica. Caracas: Ministerio de Educación.

DÍAZ, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Segunda Edición: México: Editorial McGraw-Hill Interamericana Editores.

GARCÍA G., J. y Rosales, J. N. (2000). *Estrategias didácticas en Educación Ambiental*. Málaga (España): Ediciones Aljibe, S. L.

GARCÍA-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, N° 62, 199-220.

GIROUX, H. (2009). *Educación contextualizada*. Recuperado de henry_giroux.blogspot.com/2009/05/educacion_contextualizada.

GONZÁLEZ F., J. C. y Ojeda R., J. F. (2005). Reflexiones previas a la redacción de un proyecto docente universitario en Ciencias Sociales. *Biblio 3W, Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. X, N° 618. Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-618.htm>.

GONZÁLEZ V., J. M. (2009). Didáctica crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa* N° 4, Vol. II. N° 1, 63-74.

GUREVICH, R. (1994). Un desafío para la geografía: explicar el mundo. *Didáctica de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

HERNÁNDEZ, K. (2011). *La Educación en Venezuela*. Caracas: Consultores Asociados.

INGA A., M. G. (2009). Importancia de la Investigación Cualitativa para la acción educativa: presentación de un modelo revistas. *UNMSN. Investigación educativa*. Volumen. 13, N° 24, 205-219.

LLANCAVIL, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Vol, 14, N° 28 (2014), 64-91.

MALDONADO, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

MORENO, L. N; Rodríguez, P.L y Sánchez, A. J. (2007). *Educación Geográfica, conocimiento social y formación ciudadana. La función social de la Geografía en América Latina*. México: Editorial Acade-

mia Española.

PAGÉS, J. (2012). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Conferencia en el 1er Encuentro iberoamericano e investigación en Didáctica de las Ciencias sociales. Medellín, Universidad de Antioquia, 6 y 7 de diciembre de 2012.

PIPKIN, D.; Varela, C. y Zenobi, V. (2001). Aportes para el debate curricular. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Secretaria de Educación. Dirección de Currícula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

RODRÍGUEZ de Moreno, E. A. (2000). Geografía conceptual. Bogotá: Tercer Mundo Editores

RODRÍGUEZ E., L. A. (2008). Vínculo entre la investigación-acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía*. Año 5, N° 10. Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>.

RODRÍGUE, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

SANTIAGO Rivera, J. A. (2016). Los cambios históricos contemporáneos y la exigencia de la innovación en la enseñanza geográfica. *Revista Aldea Mundo*. Vol. 6 N° 3, 07-17.

SANTIAGO Rivera, J. A. (2017). La alfabetización geográfica comunitaria desde la práctica escolar cotidiana de la geografía escolar. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, V. 7, N°. 14, 24-43.

SANTIAGO Rivera, J.A. (2021), El tratamiento pedagógico de la realidad geográfica como objeto de estudio de la geografía escolar. *Revista Ciencia Geográfica*. Volumen: AÑO XXV. N° 1, 11-25.

SANTOS, M. (2004). Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal. Bogotá: Edición del Convenio Andrés Bello.

SOARES y Ueda, (2002). Anotaciones para pensar la enseñanza de la geografía ante los retos de la posmodernidad. *Educación y Pedagogía*. Vol. XIV, N° 34, p.85-96.

SOUSA Santos, B. (2011). Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011), 17 – 39

BREVE RESEÑA HISTÓRICA DEL CONFLICTO TERRITORIAL POR LA GUAYANA ESEQUIBA, HACIENDO ÉNFASIS EN EL PAPEL DESEMPEÑADO POR LA GRAN BRETAÑA Y LOS EEUU EN DICHA TRAMA

Brief historical review of the territorial conflict over Guayana Esequiba, emphasizing the role played by Great Britain and the United States in said plot

PP: 28-42

SOTO CARDOZO, INOCENCIO

ingenieroisoto@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-7271-8658>

RESUMEN

Las apuestas del presente artículo forman parte de un relato histórico sobre el origen, su consolidación y transformaciones político – territoriales, que ha sufrido la extensión territorial conocida como Guayana Esequiba o Territorio Esequibo, la cual se ubica al norte de Suramérica en un espacio de 159.500 km² (aprox.) encajado entre la República Bolivariana de Venezuela, propiedad histórica de esta, y la República Cooperativa de Guyana, que la ocupa de facto. Se hace énfasis en mostrar la intencionalidad y actuación del imperio británico y de los EEUU de Norteamérica, durante todo el proceso que conduce hasta llegar al conocido y conflictivo Laudo Arbitral de París de 1899, en especial los hechos precedentes a este. Se puede afirmar que en este proceso hubo mala fe de parte de ambas potencias contra Venezuela.

Palabras clave: Esequibo, Guayana, Venezuela, Guyana, Gran Bretaña, EE.UU, conflicto, Laudo.

ABSTRACT

The bets of this article are part of a historical story about the origin, its consolidation and political-territorial transformations, which has suffered the territorial extension known as Guayana Esequiba or Esequibo Territory, which is located in the north of South America in a space of 159,500 km² (approx.) embedded between the Bolivarian Republic of Venezuela, its historical property, and the Cooperative Republic of Guyana, which occupies it de facto. Emphasis is placed on showing the intention and performance of the British Empire and the United States of America, throughout the process leading up to the well-known and conflicting Arbitral Award of Paris of 1899, especially the events preceding it. It can be affirmed that in this process there was bad faith on the part of both powers against Venezuela.

Keywords: Essequibo, Guyana, Venezuela, Guyana, Great Britain, USA, conflict, Award.

* Ingeniero y consultor forestal, Investigador independiente, escribe sobre política forestal. Su labor de producir un compendio actualizado sobre geografía de la Guayana Esequiba, lo ha llevado a investigar sobre la historia del Esequibo.

INTRODUCCIÓN

Como parte de la elaboración del trabajo “Nuestro Esequibo Vivo”, obra investigativa y de divulgación sobre aspectos históricos y geográficos actuales de lo que se conoce como Guayana Esequiba o Territorio Esequibo, he venido adelantado entregas parciales de dicha obra (especie de artículos) para divulgación general. El presente escrito está elaborado especialmente para presentar un resumen de historia, breve pero suficiente, capaz de transmitir certezas sobre la veracidad de los hechos relatados y que permita llegar a la conclusión sólida de que, efectivamente, La Gran Bretaña le arrebató “con mala maña”, una enorme extensión de territorio a Venezuela: la Guayana Esequiba.



El territorio Esequibo es un espacio físico, productivo y socio cultural de 159.500 Km² (aprox.) perteneciente históricamente a la República Bolivariana de Venezuela, ocupado de facto, primero por el Imperio Británico, ahora por la República Cooperativa de Guyana. Ubicado al norte de Suramérica, este territorio encierra un incomparable conjunto de maravillas naturales, de gran valor ecológico y productivo, y con una diversidad muy singular de culturas ancestrales y más o menos recientes.

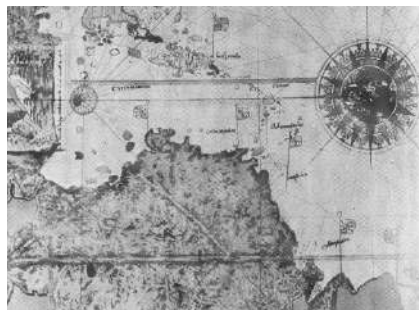
La república de Guyana mantiene un conflicto con Venezuela por este territorio; herencia de un pasado colonial.

Los antecedentes de descubrimiento, conquista y colonización de esta vasta extensión suramericana están perfectamente descritas por multiplicidad de historiadores, tanto venezolanos como de otras latitudes; dudas no caben sobre la absoluta potestad española, el “derecho primigenio” de España

sobre estas tierras y sobre la legítima heredad de Venezuela. Así mismo, el desarrollo general histórico del conflicto por el Esequibo está bastante bien explicado. Me aboco acá pues, a describir asuntos tal vez no tan directamente explicados o poco conocidos: las actuaciones particulares del imperio británico y los EEUU de Norteamérica en el desarrollo de la trama, causantes de la compleja situación actual. No obstante, se impone una breve introducción sobre el origen primigenio de este territorio.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS. ORIGEN Y CONSOLIDACIÓN DE LA GUAYANA ESEQUIVA

Entre los años 1499 y 1500, el capitán español Alonso de Ojeda comanda una escuadra de exploración a las costas septentrionales de Suramérica. Antes de él, solamente el almirante Colón se había paseado por esos lares. Como resultado de dicha expedición, el cartógrafo Juan de La Cosa elabora lo que sería el primer mapa de esas áreas, destacando en dicho mapa la colocación de señales (banderas españolas) que denotan las costas recorridas.



“Preocupó a los Reyes Católicos la posibilidad de que la riqueza perlífera, de la que ya se tenía noticia, quedara en tierras asignadas a Portugal por el Tratado de Tordesillas y fue así como el rey Fernando “consideró necesario despachar a los marinos *críticos* en una expedición que llamaríamos de comprobación, para que fueran –Ojeda, Cosa y Niño– a tantear doscientas leguas a uno y otro lado de lo descubierto por Colón.” (M. Donis, 2016. P.11). (La riqueza perlífera que se menciona es la de Cubagua).

En el marco de dicha expedición de 1499, se explora un río importante: el río Esequibo. “Finalmente -y no pretendemos agotar el tema- según el historiador Daniel de Barandiarán, el topónimo pudiera derivarse del capitán Juan de Esquivel, quien recibió de su jefe Alonso de Ojeda en 1499 la misión de explorar el río Esequibo. Esquivel “tuvo enormes dificultades para pasar con su barcaza a vela esos nueve grandes raudales aguas arriba del Bartica de hoy. Esquivel siguió todavía navegando y explorando Esequibo arriba durante otros dos meses”. Hoy su nombre bautizó al gran río” (M. Donis, 2016. P. 14).

Los "derechos" españoles por "descubrimiento", estaban amparados por un conjunto de instrumentos legales, reconocidos, avalados y hasta "benedicidos" por la iglesia de Roma, quien fungía en ese entonces como especie de corte internacional de justicia; allí se promulgaban leyes y se resolvían los litigios o desencuentros que existían entre naciones y reyes católicos, y lo decidido era "santa palabra", de cumplimiento obligatorio para el mundo católico. Bulas alejandrinas, "justos títulos", leyes de indias, tratado de Tordesillas, configuraban ese marco legal de actuación y dominio de España y Portugal.

Luego de "descubierta", vino la conquista y la colonización; las leyes, la espada y la cruz, fueron sus estandartes. Otro instrumento legal para "asignación" de territorios descubiertos a los fines de conquista y colonización fue la "Capitulación". En 1503 se le otorga a Diego de Ordás (Diego de Ordaz) una capitulación para conquistar y poblar los territorios comprendidos entre el río Marañón (río Amazonas) y el cabo de la vela, en la península de la goajira (M. Donís, 2016). Ordaz explora el río Orinoco, la sierra de Imataca, el río Meta y parte del estado Amazonas de la Venezuela actual. Es el primero en utilizar el nombre de "Guayana" para designar estas regiones (1531) que, según algunos historiadores, significa en lengua arawacs o arawaca "tierra de muchas aguas". Ya para esa fecha, la cartográfica usada mostraba el gran conocimiento que los españoles habían adquirido de esos espacios (O. Márquez, 2013).



Fuente: Daniel Barandiarán en: *Misiones Jesuíticas en la Orinoquia*. San Cristóbal. Universidad Católica del Táchira, Tomo II, pp. 169-170, 1992.

Provincia de Guayana llegando hasta el río Amazonas (J. Buchholz, 2011. P.29)

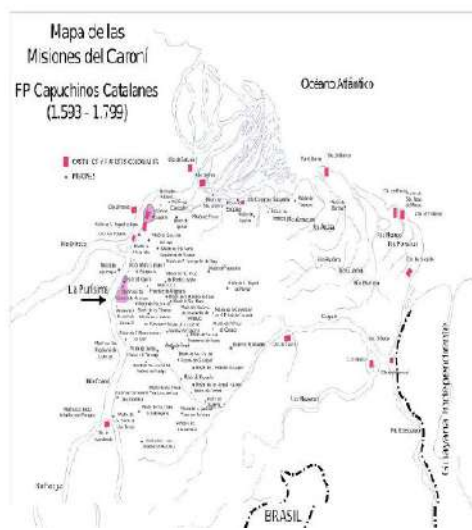
"La provincia de Guayana se estableció por Real Cédula de 18 de noviembre de 1568 mediante la cual se ordenó a la Audiencia de Santa Fe que se otorgase Capitulación a Gonzalo Jiménez de Quesada para descubrir y poblar los llanos, provincias y tierras al oriente del Nuevo Reyno de Granada desde el Orinoco hasta el Amazonas" (A. Brewer, 2021. P.5).

Sucesivos tratados entre España y Portugal terminan por ceder la cuenca amazónica al imperio portugués y, el reconocimiento de las conquistas neerlandesas (para ese entonces súbditos de la corona española) sobre la costa atlántica entre los ríos Esequibo y Corentyne, entiéndase los postes de comercio de Esequibo, Demerara y Berbice, hi-

cieron retroceder la frontera oriental del imperio español (de la provincia de Guyana) hasta el río Essequibo.

En 1591 la provincia fue incorporada a la Real Audiencia de Santa Fe de Bogotá. Con la incorporación también de las provincias de Maracaibo en 1678 y de Caracas o Venezuela en 1718, esta Real Audiencia bogotana "se extendía desde el **cabo Gracia a Dios hasta las bocas del Esequibo**, en el Atlántico; y desde el *Golfo Dulce* hasta las bocas del *San Juan*, en el Pacífico. Su límite meridional era el *Guaviare*, y su límite oriental el *Brasil*". (M. Paz y Pérez, F. 1889. P.7)

Resultó fundamental la labor misionera de la iglesia (franciscanos y capuchinos. Vascos, catalanes, asturianos) en la consolidación de la provincia. Durante casi 200 años (desde 1593) los representantes españoles de la iglesia católica romana se desparramaron por todo el territorio, hasta el mismísimo río Esequibo, fundando misiones. Junto a ellos, el ejército español, levantando puestos fortificados.



Fuente: (M. Sanoja y Vargas, I., 2020. P.19)

El 8 de septiembre de 1777, por real cédula de Carlos III, se crea la Capitanía General de Venezuela, integrando a las provincias de Maracaibo, Cumaná, Guayana, Caracas (o Venezuela), Trinidad y Margarita, bajo la sola y total autoridad (jurídica, política y militar) del Capitán General domiciliado en Caracas. (M. Donís, 1995)

"La creación de la Capitanía General de Venezuela es considerada como la verdadera base de la integración nacional, la génesis de nuestra territorialidad, el origen del Uti Possidetis Juris, y la consolidación de Caracas como capital". (R. Morillo, 2019)

La creación de la Capitanía General de Venezuela confirma los límites orientales del imperio español: el río Esequibo.

Ya desde el mismo descubrimiento de América, los reinos protestantes (Inglaterra y los países bajos), junto a la católica Francia, intentaban subvertir el orden impuesto por el papado de Roma en la América recién “descubierta”. Varios intentos realizaron estas tres potencias para apoderarse de parte de Suramérica. Por fin entre 1623 y 1624, los neerlandeses logran establecer tres locaciones costeras en la costa atlántica entre los ríos Esequibo y Berbice, de naturaleza meramente mercantil (para comerciar con los indígenas de la zona, principalmente el tinte vegetal conocido como onoto o achiote, *Bixa orellana*). En 1792 los ingleses logran apoderarse de la isla de Trinidad, que para ese entonces formaba parte de la provincia de Guayana; en 1802, España la pierde irremediadamente.



“La provincia de Guayana para 1810 abarcaba aproximadamente el territorio de los actuales Estados Bolívar, Amazonas y el territorio hasta el río Esequibo.” (A. Brewer, 2021. P.7) (subrayado mío).

En 1810 inicia el proceso independentista venezolano, pero la provincia de Guayana, fiel a la corona española, no es incorporada a la Venezuela libertaria sino hasta el 15 de octubre de 1817, por decreto supremo del Libertador Simón Bolívar (C. Oropeza, 2013). El primer artículo de dicho decreto ordena la incorporación de la provincia de Guayana “en toda su extensión”, y el segundo la divide en tres departamentos: Alto, Centro y Bajo Orinoco.

En 1817 el libertador Simón Bolívar emite el decreto de creación de la Gran Colombia, “Ley Fundamental de Colombia”. En este se indica en su primer artículo que Venezuela y la Nueva Granada pasan a ser una sola, y en el segundo señala que el territorio de la Gran Colombia será el que comprendían la antigua Capitanía General de Venezuela, y el Virreinato del nuevo Reino de Granada. Se ratificaba así pues que, el límite oriental de Venezuela y la provincia de Guayana se mantenía como eran en 1810 y en 1777: el río Esequibo.

En este punto del relato es necesario regresar a fechas anteriores, cuando ocurrieron dos eventos

trascendentes para la historia venezolana, esequibana y suramericana.

En 1648 se firma el tratado de Múnster, donde España da su acuerdo a la independencia de los países bajos y le reconoce sus posesiones de Esequibo, Demerara y Berbice. Con la misma, España exige a Holanda que se retire de los espacios ocupados “ilegalmente” en la costa atlántica al oeste del río Esequibo, dejando asentado y acordado que todo el territorio al poniente del Esequibo es posesión española. Holanda incumple y sostiene la actividad de colonos sembradores de caña de azúcar en dicho espacio.

Otra fecha trascendente es la del 13 de agosto de 1814, cuando Holanda cede (vende) a la Gran Bretaña sus posesiones guyanesas de Esequibo, Demerara y Berbice. De allí en lo adelante, nuestro vecino oriental sería la Gran Bretaña. La ocupación ilegal al oeste del río Esequibo se mantendría.



Sobre mapa del IGVS y publicado en (MNARDEE, 2012).

El fragor de nuestra guerra patria impidió ejercer demanda por la ilegal ocupación de la región del río Moruca. El primer reclamo en este sentido vino del libertador Simón Bolívar, recién constituida la Gran Colombia: “En 1822, el Libertador Simón Bolívar, en aplicación del principio jurídico -para algunos doctrina- del “*Uti Possidetis Juris* de 1810” ordenó a José Rafael Revenga que gestionara en Londres el desalojo de los colonos ingleses que se hallaban en la zona del Moruca-Pomerón, es decir en la orilla izquierda del río Esequibo, o que en su defecto reconocieran la soberanía de Colombia en el área”. (M. Donís, 2016)



Mapa de Venezuela mostrando la "Guayana española" dentro de su territorio, llegando hasta el río Esequibo, y a las Guayanas, holandesa, francesa y portuguesa, vecinas. Mapa elaborado en Boston, EEUU, en 1821 por los editores Cummings & Hilliard. Tomado de: (A. Brewer, 2021)

En 1821 "El embajador Francisco Antonio Zea, en nota dirigida al primer ministro de la Gran Bretaña, define los límites orientales de la Gran Colombia: "Termina en el Esequibo, siendo la ribera izquierda de este río la frontera con la Guayana Holandesa" (Nota de Zea a Lord Castlereagh, Londres, 20 de febrero de 1821. Public Record Office (London) F.O. 97/14)." (MPPRE, 2015. P.49)

"En 1.825 Gran Bretaña reconoció la frontera entre la República de Colombia y la Guayana Británica en el río Esequibo... Cuando se llegó al definitivo reconocimiento de Colombia por la Gran Bretaña, la cláusula en la que se fijaban los límites de la nueva Nación no se insertó en el Tratado. Sin embargo, en la Memoria descriptiva sobre el territorio de Colombia, sí se expresaron oficialmente y sin ambages los límites de la nueva república... La República de Colombia, compuesta hoy en día por los pueblos conocidos antes bajo los nombres de Venezuela y Nueva Granada, está situada en el corazón de la Zona Tórrida en la América meridional. Este bello y rico país se extiende por la Mar del Norte desde el río Esequibo, o confines de la provincia de Guayana hasta el río de las Culebras que la separa de Guatemala" (M. Donís, 2016. P.57-58) (*subrayado y resaltado, míos*).

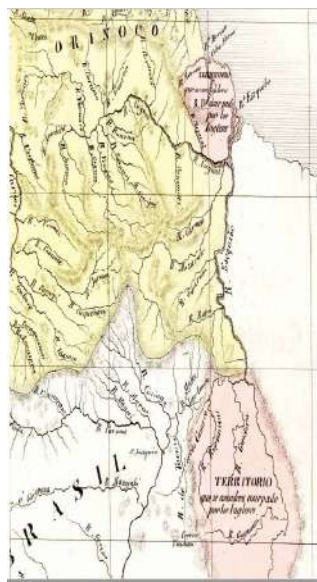
Este hecho, registrado documentalmente, la firma del tratado, es una de las piezas fundamentales de nuestros alegatos en defensa de nuestra soberanía sobre el Esequibo. No tienen los ingleses manera de negar tal evento.

Luego de la separación de la Gran Colombia, Venezuela continuó manteniendo su frontera oriental: el río Esequibo. La constitución fundacional de la nueva Venezuela post Gran Colombia, señala que su territorio será el que poseía antes de la transformación política de 1810, es decir, cuando era Capitanía General. (D. trinca y Pulido, N, 2012)



Mapa de la Gran Colombia, elaborado por Agustín Codazzi en 1821, donde se muestran los distintos Departamentos que lo conforman. Se observa el límite internacional oriental en el río Esequibo, haciendo observación de dos zonas al oeste del río Esequibo, pintadas de violeta, una al norte del Cuyuní y la otra al sur (alto río Esequibo) con la leyenda "Territorio que se considera usurpado por los ingleses". (A. Codazzi, 1840)

El 29 de octubre de 1834, la Gran Bretaña vuelve a reconocer al río Esequibo como su frontera colonial con la América hispana, es decir, con la república de Venezuela. Se firma una "convención" donde el Reino de la Gran Bretaña reconoce la existencia de la nueva república de Venezuela surgida de la disolución de la Gran Colombia. Dicho instrumento jurídico fue suscrito por el General Mariano Montilla en representación de nuestro país, y el Vizconde Palmerston, "ministro de Negocios Extranjeros Británico" en representación de su majestad británica.



"El Estado de Venezuela, cuya independencia, por esta reconoce y declara S.M. Británica, y S.M. el Rey del Reino Unido de la Gran Bretaña e Irlanda, convienen mutuamente en adoptar y confirmar, tan eficazmente como si se hubieran insertado palabra por palabra en esta convención, los diferentes artículos y provisiones del antedicho tratado concluido entre su dicha Majestad y el Estado de Colombia, junto con el antedicho artículo adicional de él; y que todos los negocios y materias contenidos en dicho tratado y artículo adicional, serán aplicados mutatis mutandis, desde la fecha de la presente convención, á las altas partes contratantes, los ciudadanos y súbditos de ellas, con tanta fuerza como si hubieran sido recapitulados palabra por palabra en esta: confirmando y aprobando por esta todos los negocios y materias hechos ó por hacer por sus respectivos ciudadanos y súbditos, en virtud del antedicho tratado, y en cumplimiento de él" (J. Peña, 2015)

Dicho documento (convención del 29OCT1834) es perfectamente claro, incluso insistente, al declarar la parte británica que al reconocer a la actual Venezuela (de 1834) reconoce a la antigua Gran

Colombia (y, por tanto, sus límites internacionales que también reconoció en aquella oportunidad). Esta convención de 1834 ratifica todos *“los diferentes artículos y provisiones del antedicho tratado concluido entre su dicha Majestad y el Estado de Colombia”, “como si se hubieran insertado palabra por palabra en esta convención”*. (J. Peña, 2015)

Nota: Se refiere acá la convención de 1834 a la ratificación de todas las partes insertas en el “Tratado de amistad, comercio y navegación suscrito entre la Gran Bretaña y la Gran Colombia el 18 de abril de 1825”, en el cual se reconoce por parte británica la existencia de la Gran Colombia.

Vendrían luego los portentosos descubrimientos auríferos en la cuenca del río Cuyuní, y más particularmente en la cuenca del río Yuruarí. La perspectiva y actitud británica, que desde siempre tuvo apetencias por Venezuela (*como quedará demostrado más adelante en este artículo*) sufrió un impulso definitivo en procura de apoderarse de tierra venezolana.

La Gran Bretaña debió sentirse arrepentida de haber firmado el convenio de reconocimiento de la personalidad jurídica y territorialidad venezolanas, pues casi de inmediato a la firma de dicho convenio, intensifica sus acciones en pro de apoderarse de la mayor cantidad de territorio venezolano posible, especialmente de la Guayana venezolana (actual estado Bolívar). Emprende una campaña de agresiones / provocaciones que no cesarán hasta entrado el siglo XX, inclusive. Comienza también a manipular la geografía, es decir, a falsear mapas, uno tras otro, donde en cada caso iba corriendo la línea limítrofe con Venezuela, desde la original en el río Esequibo, hasta llegar a las cabeceras del Orinoco y a la región meridional del actual estado Bolívar (Tumeremo, Guasipati, El Dorado, Upata). Son las llamadas “líneas Schomburgk”.

En total fueron cuatro mapas presentados por el Gobierno británico en el transcurso de poco más de 50 años, identificando todos, en cada caso, como “mapa producto de las exploraciones realizadas por el contratista geógrafo y naturalista Robert Schomburgk”. El Gobierno británico, a medida que cambiaban sus pretensiones, elaboraba un nuevo “mapa Schomburgk”, haciéndolo pasar por el original y único, suplantando el que estaba en curos y “haciendo desaparecer” la anterior versión. La Bretaña siguió produciendo mapas con la firma de autoría de R. Schomburgk, aún después de muerto el explorador (1865).

Así se produjeron “mapas Schomburgk” en 1835 (el primero aparecido), luego en 1840, después suplantado por otro en 1887 y, ese mismo año, una última versión, que se conoce mundialmente como el de “máxima aspiración británica”. Esta última versión de mapa Schomburgk resultaba tan “escanda-

losa” que el mismo gobierno británico “lo escondió” al momento de instalarse el Tribunal de París, empleando entonces la tercera versión.

Las progresiones cartográficas de la Gran Bretaña evidenciaban las intenciones imperiales: tierras, oro, maderas, las bocas del río Orinoco, más oro, más tierras. “Dos objetivos bien definidos pretendieron los ingleses: dominar el Orinoco, concebido como la arteria fluvial que permitía el control de la parte septentrional de América del Sur; y la explotación de los recursos minerales de la Guayana venezolana, particularmente el oro de la cuenca del río Cuyuní” (M. Donís, 2016. P.59). Los descubrimientos auríferos en el Yuruarí durante la década de 1830, que despertaron gran interés entre los ingleses al terminar la exploración de 1839, precipitaron la decisión de ampliar su territorio colonial.



La mayor desfachatez fue el mapa inglés de 1886 y que esgrimieron para su beneficio desde 1887 hasta 1897, donde arrojaron para su beneficio desde 1887 hasta 1897, donde arrojaron para ellos incluso territorios históricos pueblos hispanos - venezolanos, como El Callao, Tumeremo, El Dorado, Guasipati y que se frenaba justo a las orillas de Upata (M. Picón, 1966). Era tan descartado que, hasta poco antes (1897) del laudo de París, el gobierno británico desistió de su empleo. La nueva “bulla aurífera” de la década de 1880 (Yuruarí, El Callao, Caratal, Cicapra) impulsaba más las ambiciones inglesas.

Distintos historiadores aseguran que los mapas de Schomburgk son doblemente falsos, pues, a partir de su expedición (segunda) de 1839, Schomburgk no volvió a trazar ningún nuevo mapa. El insigne historiador y lingüista hispano - venezolano, Pablo Ojer, citado por Domínguez et al (J. Domínguez et al,

2003. P.175) señaló "Schomburgk no volvió a trazar ninguna frontera completa en mapa alguno y sus mapas fueron falsificados, adulterados, a partir de 1886 por el Ministerio de Colonias Británico, a los 22 años de su muerte en Berlín".

Es decir, Schomburgk solo elaboró dos mapas, ambos infieles a la realidad que él sabía cierta, que Venezuela llega hasta el río Esequibo. Y peor, los nuevos mapas británicos, después del segundo de Schomburgk y que presentaban los ingleses como producto de las exploraciones del naturalista prusiano, eran totalmente falsos; falsearon la autoría de esos mapas y sus demarcaciones; fueron (son), nada más, conscientes mentiras inglesas plasmadas sobre papel.

"En el segundo mapa, trazado en 1839, la línea avanza hacia el territorio venezolano occidental, arrebatándole 141.930 kms² (Ojer, 1969)... El trazado no alega razones históricas, políticas ni sociales: es una simple raya", explica Luís Britto García. (L. Brito, 2020. P.29)

El 30 de marzo de 1845 le toca el turno al Reino de España: reconoce la independencia y territorialidad de la Venezuela surgida de 1830. El Tratado es firmado en Madrid y, en sus dos primeros artículos, se señala claramente el territorio que le corresponde a nuestra república (E. Plaza, 2011. P.220):

"Artículo 1° S. M. C., usando de la facultad que le compete por decreto de las Cortes Generales del Reino de 4 de diciembre de 1836, renuncia por sí, sus herederos y sucesores, la soberanía, derechos y acciones que le corresponden sobre el territorio americano conocido bajo el antiguo nombre de Capitanía General de Venezuela, hoy República de Venezuela. (*subrayado mío*)

Artículo 2° A consecuencia de esta renuncia y cesión, S. M. C. reconoce como nación libre, soberana e independiente la República de Venezuela, compuesta de las provincias y territorios expresados en su constitución y demás leyes posteriores, a saber: Margarita, Guayana, Cumaná, Barcelona, Caracas, Carabobo, Barquisimeto, Barinas, Apure, Mérida, Trujillo, Coro y Maracaibo y otros cualesquiera territorios o islas que puedan corresponderle."

(nota: "S.M.C." significa, "Su Majestad Católica", refiriéndose a la reina Isabel II).

ACTUACIONES DE LOS GOBIERNOS VENEZOLANOS SOBRE EL ESEQUIBO EN EL SIGLO XIX

Es muy importante hacer acá una acotación. La Venezuela del siglo XIX, incluso entrado el siglo XX, vivió sumergida en guerras intestinas. Un siglo de enfrentamientos despobló la nación y la sumió en una permanente y aguda crisis económica. Tan caótica era la vida económica nacional que, recién estrenado el siglo XX, Venezuela fue sujeta a un bloqueo naval de sus puertos (1903 – 1904) por par-

te de las potencias europeas, Bretaña, Alemania e Italia, en reclamo por falta de pago a empréstitos recibidos.

Esta situación de crisis económica permanente y falta de población, hizo imposible emprender planes importantes de poblamiento criollo y desarrollo del territorio esequibano. No obstante su muy precaria situación, los gobiernos de turno de la Venezuela de mediados y finales del siglo XIX, accionaron (tímidamente) sobre ese territorio que siempre fue considerado como venezolano.

La historiografía recoge varios episodios, acciones gubernamentales venezolanas realizadas durante el siglo XIX, que demuestran la permanente conciencia de venezolanidad del territorio esequibano, y la necesidad de atenderlo, por ejemplo:

A la disolución de la Gran Colombia en 1830, Guayana se convierte de nuevo en "provincia autónoma", con los cantones Caicara, Piacoa, San Fernando de Atabapo y Upata (A. García, s/f). Dicha Provincia refundada mantiene su frontera oriental, el río Esequibo, manteniendo el reclamo a Inglaterra durante la Gran Colombia, por ocupación ilegal. La creación de los cantones Piacoa y Upata (subdivisiones administrativas de la provincia) incorporaban el territorio esequibano hasta el río Esequibo.



Imágenes 1 y 2 Cantón Upata llegando hasta el río Esequibo por el este y hasta el río Rupununi al sur; por debajo de este, el territorio reclamado a Inglaterra por "ocupación ilegal". Imágenes 3 y 4: Cantón Piacoa llegando hasta el río Moruca y no hasta el Esequibo; esto por la ilegal ocupación denunciada en época de la Gran Colombia también. (A. Codazzi. 1840).

En la década de 1880 el gobierno nacional crea dos "territorios federales", los que, a diferencia de los "estados de la unión" que tenían gobierno autónomo estatal, constituyen entidades territoriales y políticas bajo autoridad directa del gobierno central.



El denominado "Mapa de Robelin" de 1890 (con sección ampliada a la derecha), muestra a los territorios federales, llegando hasta el Esequibo, desde la costa atlántica hasta la sierra de Acarai en frontera con el Brasil, al extremo sur del territorio. (ONG, 2019)

Esto para atender de manera más expedita y eficiente todo lo concerniente a esos territorios. Es así como en 1881 se crea el "territorio federal Yuruari", y en 1884 el "territorio federal Delta". En esta ocasión la posición de Venezuela es más clara y contundente: Venezuela en su parte oriental, de norte a sur, desde la costa atlántica hasta la sierra de Acarai en frontera con Brasil, y hasta el río Esequibo, se reconoce como totalmente venezolana.

Las razones de creación de estos territorios, particularmente del Yuruari, que alegó el alto Gobierno nacional, fueron las de asumir un control directo sobre las fronteras con la Guayana inglesa y poder actuar de mejor manera contra las constantes intromisiones a nuestros espacios al oeste del Esequibo, así como tomar control desde Caracas sobre la explotación de los yacimientos auríferos de la cuenca del Cuyuní. "para 1881, el incremento de la producción aurífera de El Callao iba sostenidamente en aumento hasta alcanzar en 1885 más de 8 toneladas, lo cual estimulaba desbordantemente la geografía inglesa que se había inventado la Línea Schomburgk para avanzar hasta setenta kilómetros de Tumeremo". (A. Fernández, 2016)

Las intenciones inglesas eran evidentes y alarmantes. "Eran tierras de las antiguas Misiones capuchinas, abandonadas en 1817 y a las cuales desde 1819 que hicieron una solicitud ante el Congreso de Angostura, los ingleses querían ponerle la mano para fundar una colonia con el nombre de *Nueva Erin* que se empataría con la Guayana Inglesa que ellos habían comprado a los holandeses en 1814 por 3 millones de libras esterlinas". (A. Fernández, 2016)

Proponían en abril de 1864 desde la "London Stock Exchange" (Bolsa de Valores de Londres), en publicación del "*The Brazil and River Plate Mail*" (periódico impreso en Londres y que circulaba en Suramérica) "comprar Ecuador, Nueva Granada, y Venezuela para establecer allí nuevas naciones, nuevas leyes y una nueva vida. Ya que, según los argumentos de la proposición, estos países no sólo eran incapaces de resolver sus disputas de límites territoriales, sino también de levantar ingresos suficientes para pagar su deuda pública". (M. González, 1979. P.104)

En 1882 se dicta el "Código Orgánico de los Territorios Federales", legislación que reglamentaba lo administrativo, civil y tributario de los territorios federales (GOBEUVZLA, 1882).

En 1890, se dictaría un nuevo código, en específico para el territorio Yuruari.

En 1890 el ministerio de relaciones interiores, vía resolución n° 4554, dispone crear en el Territorio Yuruari, en el punto más inmediato a la desembocadura del Cuyuní con el Esequibo, una jurisdicción donde se construirán rancherías para atraer el mayor número de indígenas. Indica también dicha resolución que la jurisdicción especial indígena se denominará Distrito Esequivo - Cuyuní. El gobernador del territorio queda con las tareas de formalizar un presupuesto de gastos para el distrito creado, y de establecer una línea telegráfica que lo una con la capital del distrito Roscio, El Callao. (GOBEUVZLA, 1890)

Igual en 1890, pero sobre jurisdicción del territorio federal Delta, el Gobierno nacional también ordena la creación de una jurisdicción especial para acoger a los indígenas repelidos por el gobierno británico: "Resolución del 13 de mayo de 1890 del ministerio de relaciones interiores, disponiendo crear en el Territorio Federal Delta en el punto más conveniente entre Punta Barima y el río Pomarón, una jurisdicción donde se construirán rancherías para atraer el mayor número de indígenas y la cual tendrá los empleados que se expresan". (GOBEUVZLA, 1890)

Señala esta resolución 4555 que tal jurisdicción se denominará "Distrito Barima - Pomarón" y que contará con un Prefecto - jefe civil y un cuerpo de policía a sus órdenes. Señala igualmente esta resolución que debe establecer comunicación con

Tucupita, capital del territorio, y que para el caso que sea terrestre, el Gobernador creará las “comisarias” que sean necesarias y que, cuando sea por vía acuática, se empleará el esquife de la Gobernación del territorio.

El territorio federal Yuruari (con una intermitencia) duraría hasta 1909, cuando volvió a integrarse al estado Bolívar. El Territorio federal Delta perdurará hasta 1893, para ser creado de nuevo en 1901 bajo el nombre de “Territorio Federal Delta Amacuro, y ahora “mutilado” por motivo de la decisión arbitral de París de 1899. En 1991 el Delta Amacuro se convertiría en un nuevo estado de la república.

A estas gestiones gubernamentales venezolanas sobre el territorio esequibano, deben agregarse las reiterativas denuncias contras las agresiones territoriales de la Gran Bretaña, así como del incesante accionar diplomático ante naciones del mundo (a pesar de la suma debilidad presupuestaria y de personal de la cancillería venezolana).

“Además de esta acción diplomática, Venezuela realizó un gran esfuerzo desde el punto de vista militar ya que, por un lado, se vio obligado a frenar el avance de Gran Bretaña y, por el otro, evitar una posible invasión del territorio, como se vislumbraba.” (J. Peña, 2015b)

Así transcurre la segunda mitad del siglo XIX, Gran Bretaña ejecutando acciones contra la soberanía e integridad territorial venezolana, agrediendo y tratando de provocar un conflicto armado (más adelante se mencionan algunas de estas acciones) y Venezuela defendiéndose, o tratando de defenderse, con los escasos recursos que poseía. Así, hasta llegar al Laudo Arbitral de París de 1899.

Veamos pues, los roles muy particulares asumidos por la Gran Bretaña y los EEUU, en el desarrollo de los acontecimientos que condujeron a la pérdida del territorio venezolano del esequibo. Por supuesto, acá en el presente escrito, solo relataré sin la profundidad de la obra principal “Nuestro Esequibo Vivo”.

LA INTENCIONALIDAD BRITÁNICA. SU VERDADERA CARA

Las intenciones de Inglaterra siempre fueron las mismas: apoderarse de Venezuela.

El historiador, abogado y político Pedro José Lara Peña, miembro de número de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela, en conferencia dictada el 30 de julio de 1981, luego convertida en edición impresa (*P. Lara, 1981*), relata un episodio poco conocido de la historia y que deja en evidencia el talante, falta de escrúpulos y perversidad de los ingleses.

Expone el investigador y académico venezolano que, terminada la guerra de secesión norteamer-

ricana, ante el surgimiento de una fuerte opinión pública en pro de la repatriación al África de los esclavos recién liberados, el Gobierno estadounidense inició gestiones para adquirir de las potencias europeas, algún espacio o territorio en el continente africano para enviar allí a sus antiguos esclavos. Enterado el gobierno británico de esto, entabla comunicación con los EE.UU.

Son tan elocuentes, despreciables y delatorias las cosas que allí se expresan, que es imperdible nada de lo allí registrado.

El 23 de marzo de 1869 los británicos remiten una primera “Nota” al gobierno estadounidense, concebida en los siguientes términos:

“Ha tenido conocimiento el Gobierno de Su Majestad Británica, que el Gobierno americano ha estado desde hace meses, realizando gestiones ante diversas cancillerías europeas, para adquirir un territorio al cual enviar los negros que quiere sacar de Norteamérica.

Extraña al Gobierno de Su Majestad Británica, que a pesar de que Su Majestad posee amplias posesiones en África, el Gobierno americano no se haya dirigido a él, para entrar en negociaciones.

Sin embargo, la presente Nota no se contrae a proponer al Gobierno Americano, ninguna cesión de territorio, pues el Gobierno de Su Majestad, no está interesado en deshacerse de parte alguna de sus posesiones en África. La presente Nota tiene por objeto proponer al Gobierno de Su Excelencia, una negociación distinta, que sirve sin embargo para conseguir los mismos fines que procura, y la cual pasamos a proponerle formalmente.

Al norte de la América del sur, existe un País llamado de Venezuela, que actualmente se debate en medio de la mayor anarquía, y cuyas “minor authorities” (menores autoridades), no pueden ni siquiera considerarse como sujetos de Derecho Internacional.

El Gobierno de su Majestad tiene interés en adquirir parte del territorio de este País, para establecer con él una nueva colonia, cuya capital sería Puerto España. Colonia que por el orden y el impulso que este Gobierno sabe imprimir a sus dependencias, así como por las riquezas del territorio, será sin duda una fuente de progreso para sus habitantes, y para el bienestar común de las Naciones americanas y de la Humanidad. El territorio que el Gobierno de Su Majestad está interesado en reservarse, está, tentativamente, circunscrito por una línea que se trazaría partiendo desde la desembocadura del Río Neverí en el mar, remontando su curso hasta sus fuentes y de esta serranía allí en línea recta, atravesando el Río Orinoco, se dirige en derecha a la frontera con el Brasil. El territorio restan-

te al occidente de dicha línea, hasta la frontera de la República de Colombia, quedará propiedad de los Estados Unidos de América, para que envíen allí los negros, que actualmente quieren enviar al África, a un costo sensiblemente menor, reservándose el dominio permanente de ese territorio u organizándolo en la forma que mejor convenga a sus intereses.

Las acciones militares a realizarse para la ocupación de todo el territorio de Venezuela, se prevén sumamente fáciles y simples de desarrollar, dado el estado de impotencia y anarquía en que se encuentra. Su costo se estima no será superior a la cantidad de 20.000 libras esterlinas, que será dividido por partes iguales entre nuestros dos gobiernos." (P. Lara, 1981. P 15-16) (subrayados míos).

La nota continúa, señala el autor, con otras consideraciones menos relevantes.

Ante el silencio de los Estados Unidos, los ingleses remiten una segunda nota al gobierno estadounidense:

"Extraña al Gobierno de Su Majestad Británica, que habiendo enviado al Gobierno de Su Excelencia una Nota, entregada por nuestro representante en Washington hace más de tres meses, con una propuesta de sumo interés, no haya recibido aún contestación, mientras continúan las gestiones americanas en Europa para obtener territorios en África.

Si lo que hace vacilar al Gobierno americano para dar una respuesta favorable a la propuesta que le fue hecha, es la repercusión de la opinión desfavorable que en las otras Repúblicas americanas pueda tener para su Gobierno la participación militar en la ocupación de Venezuela, el Gobierno inglés le manifiesta por esta Nota que está dispuesto a realizar por sí solo la acción militar requerida, si para ello cuenta con la aquiescencia del Gobierno americano. Le manifiesta además que está dispuesto a cumplir con los términos del reparto territorial propuesto, haciendo la debida entrega del territorio, una vez que nuestras fuerzas militares hayan terminado sus tareas de ocupación, y previa la entrega de 10.000 libras esterlinas, para sufragar la mitad de los gastos militares previstos." (P. Lara, 1981. P.16-17) (subrayados míos).

Pocos días después de esta segunda nota (julio de 1869) responde el Gobierno de EEUU a la Gran Bretaña, con otra nota que, en sustancia dice lo siguiente:

"El Gobierno de Su Majestad ha sufrido una equivocación al atribuir la demora de este Gobierno en responder las dos Notas anteriores a vacilación de nuestra parte, en la aceptación de las propuestas hechas. Debemos manifestarle que a este respecto no ha habido vacilación alguna. La demora en contestar sus Notas se debió exclusivamente a que

cuando se recibió la primera, el presidente acababa de partir de esta Capital en viaje a los Estados del Oeste, de donde ha regresado hace pocos días; y el vicepresidente y el Gabinete juzgaron que no sería conveniente concluir los términos de esta respuesta, sin que de ello tuviese previo conocimiento el presidente.

En respuesta al fondo de la propuesta que le ha sido hecha, esta Gobierno hace del conocimiento del Gobierno inglés, que es principio indeclinable del Gobierno de los Estados Unidos de América, la doctrina expuesta por el presidente James Monroe en 1823.

En consecuencia, este Gobierno manifiesta formalmente al Gobierno de Su Majestad Británica, que no solo no coopera en la operación que se le propone en referencia al territorio de la República de Venezuela, sino que se le opondrá a ella con todos los medios de que dispone." (P. Lara, 1981. P.17-18) (subrayado mío).

Este episodio concluye definitivamente con el enérgico pronunciamiento, mensaje al Congreso de la unión, que realizara el para ese entonces presidente Ulises Grant en 1870, según relata Lara Peña.

¿Tres meses para responder? ... ¿Sacaba cuentas y hacía análisis el Gobierno de EEUU, sobre si convenía o no?

¿Aplicación de la doctrina Monroe? ... Al final EEUU le entregó el territorio Esequibo venezolano a los ingleses, en componenda y sin necesidad de usar las armas (como proponía Inglaterra) Tampoco actuó contra las posesiones coloniales británicas "en la América de Monroe": Jamaica, Belice, Trinidad y Tobago, Las Bahamas.

Lo que deja ver la historia, no solamente con el caso del Esequibo es que, luego del último conflicto armado entre Gran Bretaña y los EEUU (1812), estas dos naciones, el uno mayor imperio del momento (segunda mitad del siglo XIX) y el otro imperio naciente, supieron entenderse y negociar.

EE.UU. HACE TRUEQUE CON NUESTRO ESEQUIBO

Entregó nuestra Guayana Esequiba a los ingleses usando como mampara un "arbitraje internacional" promovido y forzado por ellos, los EEUU, que "obligaron" a Inglaterra a sentarse a acordar, y a Venezuela a aceptar las condiciones o reglas para el arbitraje y a que fuésemos representada por ellos, los EEUU. Esto como parte de una componenda mayor con el imperio británico. Así lo certifican varios investigadores - historiadores de nuestro país y de otras latitudes.

Venezuela venía pidiendo la intermediación norteamericana para que, bajo la bandera de la doctri-

na Monroe, interviniese a nuestro favor, para poner fin a las constantes agresiones inglesas sobre nuestra patria, y para lograr que la Gran Bretaña se sentase a acordar, en santo derecho, límites territoriales con nosotros sobre la colonia inglesa. Insistentes pedimentos oficiales venezolanos no habían surtido efecto sobre el Gobierno estadounidense y este persistía con su negativa a intervenir. Esta actitud de la naciente potencia americana cambió “inesperadamente” en 1895.

En 1887 el Gobierno venezolano, encabezado por Antonio Guzmán Blanco, se ve en la necesidad de romper relaciones diplomáticas con el imperio inglés, ante la seguidilla de arbitrariedades que cometían los ingleses contra nosotros. La gota que rebasó el vaso fue la publicación de la denominada “cuarta línea Schomburgk” por parte del gobierno imperial. Algunas de las agresiones inglesas contra nuestra patria nos la cuentan distintos historiadores, y se remontan incluso a los primeros tiempos coloniales españoles, la época de nuestra guerra de independencia, y la Gran Colombia. Solo mencionaré algunas:

1648: Con motivo de la firma del tratado de Münster, España le exige a Holanda abandone los espacios al norte y oeste del río Esequibo que viene usurpando. 1822: Nuestro Gobierno de la Gran Colombia reclama (reitera) al gobierno inglés por su ocupación ilegal al oeste del río Esequibo y exige su desocupación. 1839: británicos instalan sus banderas en las bocas del Orinoco (bocas de Amacuro y Barima). 1858: expedición científica inglesa aparece en minas de Caratal, El Callao. 1880: Dos cañoneras británicas se instalan en las bocas del Orinoco. 1884: Barcos de guerra ingleses se internan por el Orinoco, proclamando autoridad británica. 1885: Inglaterra apoya el movimiento secesionista de Venancio Pulgar en el Zulia, cuyas expediciones invasoras zarpan de la colonia británica de Trinidad y a ella regresan una vez derrotadas. 1887: El comandante naval británico en las “indias occidentales” (América) nos amenaza con el bloqueo de las bocas del Orinoco y con una intervención militar. (ANCIEPOL, 1989. P.2-6 / L.Brito, 2020. P.30-31)

Con las relaciones diplomáticas suspendidas, prosiguen las agresiones. En 1888 el Gobernador colonial inglés decreta la creación de un “distrito noroeste”, al oeste del río Esequibo, en territorio venezolano del para ese entonces Territorio Federal Delta. Ese mismo año, una comisión inglesa vuelve y llega hasta la principal boca del Orinoco, en Punta Barima, y reclama este territorio como de ellos.

Luego de recompuestas las relaciones, gracias a la “mediación” de EEUU, los ingleses seguían intentando apoderarse de más territorio venezolano. Es así como en 1895 ocurre la denominada “batalla del

Cuyuní o batalla del Yuruán”, donde un contingente militar venezolano, encabezado por el comisario nacional de fronteras, Domingo Sifontes, y su capitán Andrés Domínguez, debieron enfrentar, abrir fuego, someter y llevar arrestadas a Ciudad Bolívar tropas coloniales inglesas que se habían asentado en la desembocadura del río Yuruán con el Cuyuní, frente a la población de El Dorado en nuestro actual estado Bolívar.



Policía colonial británica en edificación oficial venezolana, tomada pro ellos, en las cercanías de El Dorado. Boca del río Yuruán en el Cuyuní. Año 1895.

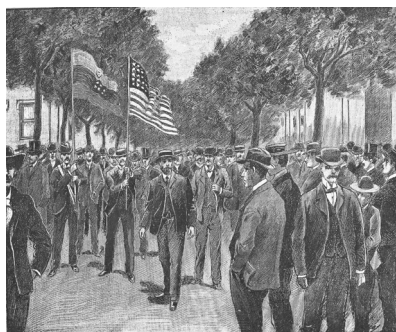
Las agresiones inglesas a nuestra patria, pretendiendo quitarnos más territorio, llegan incluso hasta el primer tercio del siglo XX: colonos ingleses se asientan una y otra vez en nuestro territorio, cada vez más adentro, buscando el corazón de nuestra patria: Gran sabana, primero; margen izquierda del Caroní (Akurimán), luego. En dos oportunidades, contingentes venezolanos, compuestos por criollos civiles, militares e indígenas, encabezados por el Conde Gastón Cattaneo, comisario de fronteras, y por Lucas Fernández Peña (fundador de Santa Elena de Uairén) debieron enfrentar y expulsar a tales colonos y los militares que los acompañaban. Pero estas son otras historias, regreso al tema del artículo, el papel de los EEUU en el despojo territorial nuestro.

Es necesario comprender el marco histórico que vivía nuestro país y Gobierno en la segunda mitad del siglo XIX: guerras intestinas, pobreza extrema y generalizada, país en quiebra “técnica” ... Lo cierto es que los EEUU, primero acceden a intervenir para “ayudarnos” a resolver el conflicto limítrofe entre nosotros y los ingleses, y luego “nos convencer” para que fuésemos representados en el tribunal de arbitraje de París por personeros estadounidenses, sin participación de ningún representante venezolano en dicho tribunal.

En 1895 “los Estados Unidos decidieron aprovechar el caso venezolano para salir de su política aislacionista y entrar en el escenario mundial como

potencia emergente" (M. Donís, 2016. P.93). EEUU amenaza a Inglaterra conque, si no cede a someterse a arbitraje, entonces el gobierno estadounidense conformaría una comisión particular especial, para determinar por sus propios medios, cuáles eran los reales límites de la colonia británica. El imperio británico, ante el temor de verse descubierto como "sin título alguno sobre el territorio que reclama", y por otras circunstancias mundiales no favorables a ellos, accede al arbitrio.

"Los Estados Unidos se decidieron a intervenir en nuestro favor no altruista ni generosamente, sino, por el contrario, con mucho cálculo; pues como gran potencia que surgía a fines del siglo pasado, consideraba que nunca tendría el control del canal de Panamá si Inglaterra -gran señora de los mares- instalaba bases en las bocas del Orinoco y en Jamaica y Belice". (M. Picón, 1966. P.53)

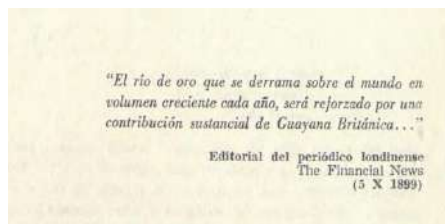


En 1895, conocida la posición de los EEUU al respecto de participar en el conflicto territorial por el Esequibo, "fuerzas vivas" convocan una manifestación antibritánica en Caracas, lo cual ocurriría el 25 de diciembre, con una participación estimada de 15.000 personas. (M. Donís, 2016. P.95)

No sabía el Gobierno venezolano que los EEUU ya venían dibujando su nuevo mapa mundial de finales del siglo XIX y principios del XX, con ella (por supuesto) como gran potencia mundial. Seríamos nosotros, los venezolanos, simples peones a desear en el tablero mundial de componendas entre potencias. Ya en 1895 los EEUU estaban claros en su estrategia de cómo usar el caso venezolano -esequibano.

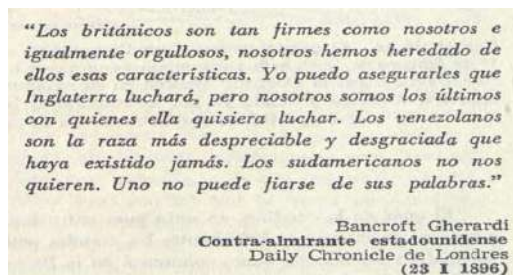
En 1896 el Gobierno de Su Majestad Británica se sienta en Washington a negociar con el secretario de Estado de EEUU, las reglas para un arbitraje sobre el Esequibo, y en 1897 se firma.

"En este marco, en 1897, Estados Unidos y Gran Bretaña llegaron a un acuerdo e impusieron un Tratado de Arbitraje, percibido por Venezuela como la consecuencia de una serie de convergencias políticas entre ambos gobiernos de la época, vinculadas al interés de Gran Bretaña de acceder al paso del canal de Panamá en construcción y la necesidad de Estados Unidos de obtener la neutralidad de Gran Bretaña en el conflicto que se vislumbraba con España." (J. Domínguez e.a., 2003. P.176)



(M. Picón, 1966. P.27)

EEUU y la Gran Bretaña se reparten botín en el transcurso de esa negociación, que se conoce como "tratado de arbitraje de 1897". De las "menores" cosas que allí acordaron las dos potencias fue no permitir la participación directa de representantes venezolanos en el futuro tribunal arbitral que habría de instalarse: Gran Bretaña había exigido, desde las negociaciones del tratado en 1896, que no habrían de estar venezolanos sentados en la mesa del tribunal, exponiendo para esto alegatos racistas que fueron aceptados por los norteamericanos: "porque los árbitros no estaban dispuestos a sentarse junto a un mestizo con olor a tónico" (MPPDPSGG, 2015. P.38). EEUU y Gran Bretaña lo que hicieron pues, fue celebrar un pacto para repartirse medio mundo, incluyendo nuestro territorio venezolano del Esequibo.



(M. Picón, 1966. P.49)

"Así las cosas, Venezuela fue víctima de la diplomacia estadounidense en su objetivo de conseguir el apoyo de Gran Bretaña para su política expansionista en el Caribe: Cuba, Puerto Rico, canal de Panamá; y en el océano Pacífico: Hawái, Filipinas y Samoa. El entendimiento Estados Unidos-Gran Bretaña se traduciría en que el primero cedió ante Gran Bretaña en la Guayana venezolana; Gran Bretaña cedió ante Estados Unidos en Alaska; el oro de Guayana para los británicos y el de Alaska para los estadounidenses. De paso, el entendimiento anglo-estadounidense ha sobrevivido a múltiples acontecimientos, a dos guerras mundiales y ha llegado hasta nuestros días." (M. Donís, 2016. P.94-95)

En términos generales, al parecer, el conflicto esequibano sirvió para que EEUU y Gran Bretaña se entendiesen y lograsen establecer acuerdos estratégicos y de impacto global a muy largo plazo:

Gran Bretaña se queda con el territorio Esequibo, pero sin las bocas del Orinoco. Consigue de EEUU su compromiso de nunca accionar contra Jamaica, Belice y Trinidad. Consigue de los EEUU el compromiso de tratar al canal de Panamá (que ya

se vislumbraba como obra futurista) como ruta internacional libre o abierta de navegación tanto para buques mercantes como militares.

EEUU consigue de Gran Bretaña: carta blanca para el empoderamiento del futuro canal de Panamá; compromiso de no ocupar las bocas del Orinoco; No objeción a la adquisición de Alaska; compromiso de no intervenir a favor de España ni entorpecer los planes estadounidenses para anexionarse Cuba, Puerto Rico, Hawái, Filipinas y Samoa.

¿QUÉ OTRAS COSAS PACTARÍAN LAS DOS POTENCIAS?

“El quid de la cuestión” (el arreglo del conflicto limítrofe por nuestra Guayana) “no sería pues entre Inglaterra y Venezuela, debido a razones de interdependencia entre las grandes potencias en esa redistribución colonialista del mundo -que culminará en la primera guerra mundial (1914-1918)- más con fines comerciales y estratégicos que con el afán de llevar una cultura y una fe a los países sojuzgados; y ante tal cuadro Venezuela habría de ser una víctima más de las intrigas internacionales.” (M. Picón, 1966. P.50)

Así se llega al Laudo Arbitral de 1899. Los resultados de este todavía impactan la región y el mundo. Este tema del Laudo de París y sus consecuencias, será tratado en otra entrega.

CONCLUSIONES

- Duda no cabe que Venezuela posee todas las pruebas necesarias que demuestran su titularidad total y absoluta sobre la Guayana Esequiba: Documentos oficiales, Cartografía histórica nacional y extranjera, los reconocimientos oficiales y documentados de personería y territorialidad venezolana y esequibana por parte de España y la Gran Bretaña (en su tiempo) son contundentes.
- Venezuela puede y debe alegar en su defensa, por la “no ocupación” del espacio esequibano, su imposibilidad circunstancial de recursos durante todo el siglo XIX, y luego las imposiciones jurídicas por los resultados del Laudo de París.
- En contraposición, el imperio británico no posee títulos que avalen su declaratoria de soberanía sobre la Guayana Esequiba. Solo tiene para mostrar en su defensa: el tratado anglo-holandés de 1814 que le transfiere la titularidad de tres “puntos” confinados entre los ríos Esequibo y Corentyne, es decir, fuera de la Guayana Esequiba, y una colección de unos pocos mapas falseados.
- “Los títulos ingleses en el Esequibo descansaban en la “Convención entre S. M. Británica y las Provincias Unidas de los Países Bajos [Holanda] relativa a sus colonias”, firmada en Londres el 13 de agosto de 1814. Por esta

Convención, Holanda cedió a Gran Bretaña sus colonias de Esequibo, Demerara y Berbice, las cuales, a su vez, le habían sido reconocidas por España en 1648 mediante el Tratado de Münster”. (M. Donís, 2016. P.57)

- Resulta inevitable preguntarle a la Gran Bretaña, cómo pasó de ser dueño de tres humildes postas comerciales perdidas en la costa atlántica entre los ríos Esequibo y Corentyne (fuera del territorio Esequibo) a ser poseedor de 159.500 km² (un territorio mayor que el de Austria, Dinamarca y Bélgica juntos) en otro espacio geográfico distinto al comprado a Holanda.
- Más grave aún es la absoluta mala fe y aversión o repugnancia que siente la Gran Bretaña hacia los hispano-americanos, y hacia el derecho internacional, que ha mostrado, dejado en evidencia, durante todo su accionar histórico.
- Similar pensamiento y actitud han mostrado los EEUU, hacia Venezuela, los hispano-americanos y el derecho. Con el agravante que este se presentó, se ofreció, como benefactor o protector de la buena fe, de la ley y de la buena vecindad, cometiendo engaño y traición a los más nobles principios de civilización.
- Sin entrar al detalle de lo acontecido en el Tribunal de París, los solos antecedentes obligan a denunciar lo espurio de ese evento.

Otros alegatos de mucho peso existen contra el rol desempeñado por la Gran Bretaña en el proceso del Esequibo, pero no han sido tocados en este artículo. Quedan para un próximo abordaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela (ANCIÉPOL). Recopilación de leyes y decretos de Venezuela. Documentos relativos a la cuestión de límites de Venezuela con la Guayana inglesa. Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales, Caracas 1989. Documento digitalizado por el Centro para la Integración y el Derecho Público (CIDEP) de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela. Ofrecido en formato digital en su plataforma www.cidep.com.ve

BENCOMO BARRIOS, Fernández Peña, Héctor, Lucas. Diccionario de Historia de Venezuela. Biblioteca digital de la Fundación Empresas Polar (BIBLIOFEP). s/f.

BREWER CARÍAS, Allan, La formación de la República y de su territorio en las Constituciones de Venezuela del siglo XIX. Documento preparado para

conferencia en el marco del Segundo Encuentro organizado por la Academia de Ciencias Políticas y Sociales, sobre la cuestión de la Guayana Esequiba. Caracas, 20 de mayo, 2021.

BRITO GARCÍA, Luis, Guayana Nuestra. En Guayana e identidad nacional, Reclamo soberano. PP. 21-44. Cátedra Pensar el Socialismo, Escuela Venezolana de Planificación, Vicepresidencia sectorial de planificación, Gobierno de la RBV. 30Oct2020.

BUCHHOLZ, Juanita De "Entre Ríos" a un reino desmesurado. La capitulación genésica de la provincia de Guayana. Artículo publicado en la revista Tiempo y Espacio Vol. 21, n° 55. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas, junio 2011.

CAICEDO, Ernesto Wilson Ley Fundamental de la República de Colombia. Artículo publicado en la web. Universidad Javeriana de Bogotá. Blog "La Gran Colombia". Google Sites.

CODAZZI, Agustín; Atlas Físico y Político de la República de Venezuela. Publicación Original: Paris, Lith. De Thierry Freres, 1840. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/atlas-fisico-y-politico-de-la-republica-de-venezuela-0/>

Construcción de la República 1850: Fundación Rómulo Betancourt. Caracas, 2011. RBV. Ediciones de la Presidencia de la República, Caracas. 2015.

Elena Plaza Venezuela 1830

Dirección General de Gestión Comunicacional del MPPDPSGG. La Verdad sobre el Esequibo. Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno,

DONÍS, Manuel; a el Esequibo. Una reclamación histórica. Fundación Konrad Adenauer y UCAB ediciones. Colección LETRAVIVA. Caracas, 2016.

DONÍS, Manuel; La partida de nacimiento de Venezuela tiene fecha: 8-9-1777. Publicado en el "El Ucabista. Órgano Informativo" n° 6, p. 3, octubre 1995. UCAB.

DOMÍNGUEZ, Jorge et al. Conflictos territoriales y democracia en América Latina. Universidad de Belgrano y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina. 2003.

Equipo editorial. "Cronología siglo XIX". Publicado en la revista MEMORIAS DE VENEZUELA n° 34, enero - febrero 2016. Número dedicado por completo al tema Esequibo.

FERNÁNDEZ, Américo Territorio Federal Yuruari. Publicado el 01SEPT2016. Blog digital "Historia del Estado Bolívar (Tomo Primero)". <http://historiadel-estado-bolivar-tomoprimeroblogspot.com/2016/09/territorio-federal-yuruari.html>

GARCÍA CASTRO, Álvaro. Guayana, provincia. Diccionario Histórico de Venezuela. Fundación Empresas Polar. Caracas, Sin fecha. <https://bibliofep.fundacionempresaspolargua.org/dhv/entradas/g/guayana-provincia-de#tope>

Gobierno de los Estados Unidos de Venezuela. Leyes y Decretos de Venezuela 1887 - 1890. Tomo 14 de la Serie República de Venezuela. Documento digitalizado por el Centro para la Integración y el Derecho Público (CIDEP). Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales, Caracas 1989. www.cidep.com.ve

Gobierno de los Estados Unidos de Venezuela. Recopilación de leyes y decretos de Venezuela. Documentos relativos a la cuestión de límites de Venezuela con la Guayana inglesa. Documento digitalizado por el Centro para la Integración y el Derecho Público (CIDEP). Biblioteca de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales, Caracas 1989.

Gobierno de los Estados Unidos de Venezuela (GOBEUVZLA). Código Orgánico de los Territorios Federales Yuruari, El Caura, La Goajira, Colón, Alto Orinoco y Amazonas de 1882. Academia de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela. <https://www.cidep.online/files/rldv/10/10-16.%20C%-C3%B3digo%20org%C3%A1nico%20de%20los%20Territorios%20Federales%20Yuruari%20El%20Caura,%20La%20Goajira,%20Col%C3%B3n,%20Alto%20Orinoco%20y%20Amazonas.pdf>

GONZÁLEZ, María E. Los intereses británicos y la política en Venezuela en las últimas décadas del siglo XIX. Escuela de Historia de la Universidad Central de Venezuela. Trabajo de ponencia en el XLIII Congreso Internacional de Americanistas. Vancouver, agosto de 1979.

LARA PEÑA, Pedro José, Controversia sobre la Guayana Esequiba. Conferencia brindada el 30Jul1981 ante la Academia Nacional de Ciencias Políticas y Sociales de Venezuela. Editorial Arte, Caracas, 1981.

MPPRE. Guayana Esequiba historia de un despojo. Ministerio del Poder Popular para Relaciones Exteriores (MPPRE), República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 2015.

MÁRQUEZ, Óscar J. La Evidencia Cartográfica de los Derechos de España y Venezuela hasta el Río Esequibo. I Parte. Publicación del 09Dic2013 en el blog CartografiadeLaGuayanaEsequiba.com. <http://cartografiadelaguayanaessequiba.blogspot.com/2013/12/la-evidencia-cartografica-de-los.html>

Movimiento Nacional al Rescate del Esequibano y el Esequibo (MNARDEE). Mapa político de la República Bolivariana de Venezuela 2009. Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar (IGVSB) Tercera edición. MPPAMB. Publicado en la página web de

MNARDEE. en 2012. <https://sites.google.com/site/mnardee/mapas> y <https://drive.google.com/file/d/0B-P-q83q1x2pRGVLcmhjX21oSlk/view?resourcekey=0-E9NzKgsE4YpZRVlo-PxX5g>

ONG Mi Mapa de Venezuela incluye Nuestro Esequibo. Mapa de los Estados Unidos de Venezuela, elaborado por L. Robelin. Tweet publicado el 03SEPT2019. @MiMapaDeVenezuelaIncluyeNuestroEsequibo.

ORTÍZ, Carlos Editor. Centro Nacional de Historia. Caracas, Venezuela.

OROPEA, Carlos (editor) Decreto del Libertador Simón Bolívar fechado en Angostura el 5 de octubre de 87, por el cual incorpora la provincia de Guayana a la República de Venezuela y señala sus departamentos. Publicado el 13Jun2013. Blog "El Esequibo es nuestro".

PAZ, Manuel y Pérez Felipe. Atlas Geográfico e Histórico de la República de Colombia. (sobre base cartográfica de Agustín Codazzi). Gobierno Nacional de Colombia. Imprenta A. Lahure, París, 1889. <https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll10/id/3051>

PEÑA ACEVEDO, Julio A. Las raíces del tema de los diferendos, Octava entrega. Publicado el 26MAZO2015b en el Blog "El Espacio Acuático Venezolano". <https://elespacioacuaticovenzolano.com/2015/03/26/octava-entrega-las-raices-del-tema-de-los-diferendos-sectoracuaticojualpeac/>

PEÑA ACEVEDO, Julio A, Las raíces del tema de los diferendos, Quinta entrega. Publicado el 20Marzo2015 en el Blog "El Espacio Acuático Venezolano" <https://elespacioacuaticovenzolano.com/2015/03/20/1555jualpeac/>

Caracas. http://w2.ucab.edu.ve/tl_files/sala_de_prensa/recursos/ucabista/oct95/p03.html

PICÓN BRICEÑO, Mario, Cartilla patriótica: La infamia del Esequibo. Ediciones Independencia, Caracas, 1966. Versión digital de "ISSUU, Servicio en línea de libros y documentos". https://issuu.com/ramon.rivero.blanco/docs/cartilla_patri_tica

RAJIV MORILLO, Dager. La Capitanía General de Venezuela de 1777, base de la integración y la territorialidad nacional. Artículo publicado el 18 de septiembre de 2019, en la plataforma digital "analítica" (Analítica.com). <https://www.analitica.com/opinion/la-capitania-general-de-venezuela-de-1777-base-de-la-integracion-y-la-territorialidad-nacional/>

SANOJA, Mario O. y Vargas Iraida. Venezuela nace en el Esequibo. Artículo de investigación (ensayo) inserto en la obra: Guayana e identidad Nacional, reclamo soberano. Pág. 14. Cátedra Pensar el Socialismo, Escuela Venezolana de Planificación, Vicepresidencia sectorial de planificación, Gobierno de

la RBV. 30 de octubre de 2020.

TRINCA, Delfina y Pulido Nubis; Movilidad de los límites político Administrativos del territorio venezolano. Instituto de Geografía, ULA. Artículo publicado en la Revista "Scripta Nova" vol. XVI número 418 (11). Universidad de Barcelona, España. 01 de noviembre 2012.

VALLENILLA. Nikita Harwich, Quirin Cattaneo, Gastón Antonio. Diccionario de Historia de Venezuela. Biblioteca Digital de la Fundación Empresas Polar (BIBLIOFEP).

PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS, INTEGRADORES E INTERACTIVOS: CONCEPTUALIZACIÓN PARA LA FORMACIÓN DEL INGENIERO

Interdisciplinary, Integrative and Interactive Projects (PIII): Conceptualization for developing engineers

VEGA CASTILLO, YOLISSA MARÍA

Universidad del Zulia-Venezuela
yolissavega@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3796-1273>

CASTRO URDANETA, MARLENE

Universidad del Zulia-Venezuela
marlenecastrou903@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9200-9429>

ARIAS RUEDA, MARÍA

Universidad del Zulia-Venezuela
mjudithar@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9193-396X>

PP: 43-53

RESUMEN

En Venezuela, como en otros países del mundo, es relevante que los estudiantes de ingeniería se sensibilicen en cuanto a sus orígenes históricos, culturales e identitarios, su ubicación en el presente, y hacia dónde desean ir, así serán capaces de afrontar y superar los retos que se les presenten, formándose integralmente para la vida, el vivir viviendo tomando en cuenta los retos de la transmodernización. En este estudio se elabora un marco teórico conceptual que describe aspectos característicos que se consideran para el diseño de PIII. La investigación es documental. Se concluye que los PIII son espacios didácticos de interdisciplinariedad, integración, interactividad e interacción social, donde los actores que intervienen en el proceso educativo se unen para trabajar de forma mancomunada, autónoma, activa, dinámica, crítica, reflexiva, colaborativa, solidaria y sostenible con el objetivo de resolver una situación problema presente en un entorno cercano. Consecuentemente, las universidades deben crear mecanismos para la aplicación de estos proyectos.

Palabras clave: PIII, aspectos característicos para el diseño de proyectos, formación integral del ingeniero.

ABSTRACT

In Venezuela, as in other countries in the world, it is relevant that engineering students become aware of their historical, cultural and identity origins, their location in the present, and where they want to go, so they will be able to face and overcome the challenges that are presented to them, forming themselves integrally for life, living by taking into account the challenges of transmodernization. In this study, a conceptual theoretical framework is elaborated that describes characteristic aspects that are considered for the design of PIII. The investigation is documentary. It is concluded that the PIII are didactic spaces of interdisciplinarity, integration, interactivity and social interaction, where the actors involved in the educational process come together to work in a joint, autonomous, active, dynamic, critical, reflective, collaborative, supportive and sustainable way. with the aim of solving a problem situation present in a nearby environment. Consequently, universities must create mechanisms for the application of these projects.

Keywords: PIII, characteristic aspects to design projects, whole development of engineers

*Licenciada en Educación Mención Matemática y Física en La Universidad del Zulia (LUZ). MSc. en Matemática Mención Docencia en LUZ. Investigación Acción Participativa y Transformadora. Autora del Libro "Experiencias integradoras en la escuela del Siglo XXI. Aspectos a considerar al momento de la planificación". **Profesora Titular de la Universidad del Zulia (LUZ) de Pregrado y Postgrado de la Facultad de Ingeniería. . Ph.D. en Lingüística, Universidad de Essex, Colchester, Inglaterra. M.Sc. en Lingüística y Enseñanzas de la Lengua. Redacción de Resúmenes y Artículos Científicos. Educación Ambiental y Desarrollo Sustentable. Descolonización de la Educación Universitaria. ***Profesora Titular del Departamento de Física de la Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia. Investigadora en Tecnología Educativa, y en Didáctica de las Matemáticas y las Ciencias Naturales. Miembro del comité de árbitros de las revistas Encuentro Educativo y Sarance. Fundadora de la Academia Experiencias Integradoras. Autora de los libros: 1) Herramientas para Educación Virtual y 2) Desarrollo de Competencias a través de Experiencias Integradoras. Formación Académica: Licenciada en Educación, Mención Matemática y Física (Premio Suma Cum Laude). Magister en Matemáticas Mención Docencia y en Ciencias Aplicadas Área Física. Doctora en Ciencias de la Educación.

INTRODUCCIÓN

Dentro de un mundo globalizado que ha sido impactado en los últimos años por el cambio climático y el calentamiento global, unido a la deforestación, catástrofes ambientales y la emergencia sanitaria causada por el COVID 19, se han alterado los medios de subsistencia que han empujado a gran parte de la población a niveles de desigualdad social preocupantes. En este escenario la educación juega un papel muy importante, ya que contribuye a brindar las herramientas necesarias para que la población pueda ser resiliente a las situaciones que se vienen presentando, considerando que la formación que reciban hoy las nuevas generaciones determinará el desarrollo del país y de la región. En particular la formación de ingenieros juega un papel relevante en el progreso nacional, ya que debe responder a las necesidades de su entorno y poder brindar soluciones sustentables a las exigencias del contexto. Para ello, es imprescindible que los estudiantes de ingeniería cuenten con un proceso educativo centrado en el educando, desarrollado de manera interdisciplinaria, integradora, interactiva y colaborativa que le permita adquirir un aprendizaje para toda la vida.

En Venezuela, La Universidad del Zulia (LUZ) no es indiferente ante esta situación. LUZ ha definido un conjunto de competencias generales que deben exhibir sus egresados; las competencias básicas son definidas por cada facultad y las específicas por las diferentes escuelas. Cabe destacar, que la Facultad de Ingeniería (FI) de LUZ siempre se ha preocupado por implementar diferentes mecanismos para que los futuros ingenieros obtengan un alto nivel académico, por lo que ha ido incorporando estrategias que involucran la formación de ingenieros en sus diferentes dimensiones como lo son: el conocer, el hacer, el ser, el convivir y el transformar; en tal sentido, el quehacer docente, exige la planificación de experiencias que contemplen estos elementos como fin promover la formación integral de los estudiantes a través del desarrollo de las competencias inherentes a la especialidad (Arias, 2016).

Como evidencia de lo antes expuesto, en la FI se han desarrollado durante varios años, investigaciones que se han orientado a promover la formación integral del ingeniero a través de PIII, los cuales han centrado en la integración entre la Física, el Inglés, el Desarrollo Sustentable y los Valores promoviendo la vinculación Universidad-Comunidad (Vega, Castro, Arias-Rueda y Alburguez, 2016; Arias-Rueda, 2016; Arias y Vega, 2016; Arias y Vega, 2015; Alburguez, Arias, Castro y Vega, 2016; Castro, Arias, Alburguez y Montiel, 2014; Alburguez, Arias-Rueda,

Montiel y Castro, 2012; Arias-Rueda, Montiel, Alburguez y Castro, 2012; Montiel, Arias, Alburguez

y Castro, 2012; Castro y Alburguez, 2012; Castro y Arias, 2016; Castro, Arias, Alburguez y Montiel, 2010). Estas investigaciones han arrojado como resultado que los estudiantes pueden llegar a lograr un éxito académico cuando se integran el trabajo colaborativo, desarrollo sustentable, los valores y la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que estudiar y trabajar en equipo bajo un enfoque interdisciplinario, integrador e interactivo fomenta un aprendizaje más productivo e integral que el que se imparte en el aula de clase, lo que repercutirá en su éxito personal y profesional.

LA SOCIEDAD Y EL MUNDO EN QUE VIVIMOS

La sociedad actual se encuentra inmersa en un proceso de constantes y vertiginosos cambios en los diferentes ámbitos del acontecer mundial, hasta el punto de llevarnos a modificar por completo todos los órdenes de nuestras vidas, sobre todo en lo que se refiere a las relaciones sociales y a la educación (García, Escarbajal e Izquierdo, 2011). La pandemia del COVID-19 ha dejado mucho más marcadas las diferencias sociales, deteriorando aún más la economía y obligando a la sociedad a asumir una vida más involucrada con la tecnología. Sin embargo, el creciente desarrollo de la sociedad se caracteriza hoy día por la intensificación de los problemas económicos, políticos y sociales que se encuentran en estrecha relación con leyes de la naturaleza, ejerciendo sus efectos en diferentes ecosistemas del planeta, todo lo cual ha influido negativamente en la calidad de vida y en la preservación de las diferentes especies y de la naturaleza (Castillo, Treviño y Cupich, 2013).

La intervención humana en la naturaleza genera impactos que afectan negativamente la integridad de los ecosistemas, de los cuales depende en gran parte el bienestar de la humanidad, y que, en algunos casos, amenazan la integridad de la vida misma en nuestro planeta, tal como se evidencia en forma dramática con el calentamiento global y los cambios climáticos (Rodríguez, 2007). Como consecuencia, la situación mundial se caracteriza por una profunda crisis ambiental que refleja graves problemas naturales como la desertificación, el cambio climático, el envenenamiento de los océanos y la extinción de las especies, tanto marítimas como terrestres, sino además, por fuertes contrastes sociales, la explosión demográfica, los desequilibrios económicos entre naciones, las migraciones masivas producto de los conflictos bélicos y la aparición de nuevas enfermedades (Acosta, Vásquez y López, 2018).

Aunado a esto, vivimos en una sociedad que muestra un franco deterioro en la capacidad de convivencia entre los seres humanos (y de estos con la naturaleza), y bien podríamos atribuir este deterioro a la pérdida de valores (Hinkelammert y

Jiménez, 2012). Por lo tanto, es evidente que a lo largo de los años, se presentarán de manera constante nuevos desafíos que la sociedad debe superar, lo que implica que la humanidad estará viviendo permanentes cambios que deben afrontarse, de manera que en el tratamiento de los distintos escenarios que se presenten se generen y consoliden los mecanismos que favorezcan el buen vivir de los seres humanos y la protección y preservación de la naturaleza sobre la base de sus fenómenos históricos, culturales e identitarios, tal como se plantea en el quinto objetivo del Plan de la Patria, 2019-2025. Castillo,

Treviño y Cupich (2013) consideran que la sociedad reclama de un(a) ciudadano(a)/republicano(a) que conozca y actúe en consecuencia no solo con las leyes de la naturaleza, la historia y cultura, sino con normas y reglas sociales; conjuntamente con la aplicación de los conocimientos, hábitos y habilidades, lo que permite modificar actitudes y formar valores para prevenir y solucionar problemas que afectan el universo.

LA EDUCACIÓN COMO PILAR FUNDAMENTAL DE LA SOCIEDAD

La educación es uno de los pilares fundamentales para alcanzar los fines del Estado (CRBV, 1999, Art. 3 y LOE, 2009, Art. 4), para que los seres humanos podamos enfrentar los problemas mencionados anteriormente. La educación a través de la historia se ha considerado como el eje rector del desarrollo y renovación social, es mediante el proceso educativo que se transmiten los valores fundamentales que sirven como base en la formación del talento humano que la sociedad necesita (Páez, 2006). Consecuentemente, la educación es el medio para poder dar solución a los distintos problemas de la humanidad; esto implica, que los(as) ciudadanos(as)/republicanos(as) deben formarse de tal manera que tomen conciencia de su responsabilidad en la solución de estos problemas, lo que implica que deben educarse para asumir el rol que les corresponde ante el tipo de sociedad que amerita la patria (Vega, 2017). Educar significa hacer consciente a cada habitante de este planeta del papel histórico, cultural e identitario que tenemos los seres humanos en la transformación de la sociedad actual, para convertirla en esa sociedad que luce por la continuidad de todas las especies, en paz y en armonía. Razón por la cual es esencial que todos conozcamos nuestros orígenes históricos y culturales, es decir que sepamos de dónde venimos, el papel que jugamos hoy día en nuestra sociedad y hacia dónde debemos ir para preservar la identidad propia, la humanidad y la naturaleza.

Ante este escenario, el mundo actual, complejo y cambiante le exige a las autoridades competentes, en nuestro caso al Estado y al sistema educa-

tivo, cada vez más, una transformación y transmodernización (Dussel, 1994 y 2020) acorde con los cambios socioeconómicos, políticos, científicos, tecnológicos y humanísticos; para que así, se suministre los conocimientos relevantes y multiplique las capacidades productivas que tiendan a suplir las exigencias que presenta el siglo XXI (Páez, 2006). Los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deben centrarse en la formación de ese ciudadano/republicano, de tal manera que supere los diversos problemas que afectan a la sociedad (Vega, 2017). El Estado Docente es el rector responsable del sistema educativo que se rige por los principios de integralidad, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad (LOE, 2009, artículos 5 y 6) que ayudará a formar ese(a) ciudadano(a)/republicano(a).

En el caso de la educación universitaria, el artículo 2 de la Ley de Universidades (1970) establece que las universidades tienen la función rectora en la educación, cultura y ciencia que están al servicio de la Nación y deben colaborar en la orientación de la vida del país contribuyendo a esclarecer los problemas nacionales. Tienen un papel protagónico en la sociedad, pues su deber es formar ciudadanos, es decir, personas integrales no sólo con una sólida educación profesional, sino también cívica, cultural, social, ambiental y ética (Rodríguez, Pantoja y Salazar, 2010). Esto es un gran reto que el Estado debe asumir creando los mecanismos necesarios que nos permita consolidar la formación de esos ciudadanos.

Según Capote, Rizo y Bravo (2016), es necesario que la formación del profesional supere el paradigma en el que predominaba la adquisición y transmisión de conocimientos y se asuma uno nuevo orientado a generar nuevas formas de pensamiento y acción, más adecuadas a las características de los nuevos tiempos, que formen profesionales que sean capaces de lograr un aprendizaje continuo o permanente que permitan dar respuesta a las diferentes problemáticas presentes en la sociedad. Esto implica aprendizaje para toda la vida, para vivir viviendo ya que en todas las etapas surgen nuevas situaciones que requieren formas distintas para poder manejarlas, y el profesional de la ingeniería no escapa a esta realidad. En este mundo globalizado y cambiante, constituye una preocupación de todos los tiempos, la formación de ingenieros que respondan a las necesidades del entorno en que vive y se desenvuelve (Capote y col., 2016).

El impacto del ejercicio de la ingeniería, como generadora de bienes y servicios, sobre la forma de vida de las personas y sobre la naturaleza es muy alto. Por lo tanto, la interacción entre la ingeniería y la sociedad es cada vez más dependiente, constituyendo una relación muy estrecha entre el ideal de servicio de la profesión (búsqueda del bienestar

humano y protección de la naturaleza) y las necesidades identificadas por la sociedad; este vínculo ingeniería-sociedad induce una responsabilidad en el ejercicio profesional del ingeniero y en la formación educativa que imparten las facultades de ingeniería porque debe existir un cuerpo académico interdisciplinario entre ciencias básicas, ciencias de ingeniería y ciencias humanas para comprender el mundo que se quiere transformar y las variables que lo afectan (Ocampo, Rincón, Ospina, Bermúdez y Galvis, 2015).

En función de lo anteriormente expuesto, los docentes están llamados a centrarse en buscar las mejores estrategias para que los estudiantes se sensibilicen en cuanto a sus orígenes históricos y culturales, su ubicación en el presente, para que estén claros en cuanto hacia dónde desean ir. De esta forma, el republicano del futuro que hoy está en formación, será capaz de afrontar y superar los retos que se le presenten, formándolo para la vida, para el vivir viviendo y para la transmodernización, es decir para la transformación que el mundo reclama. Es por esto, que este estudio propone los proyectos interdisciplinarios, integradores e interactivos como instrumentos que responden a estas exigencias.

FORMACIÓN INTEGRAL DEL INGENIERO

Para Torres (2006) la formación integral es el proceso mediante el cual el estudiante aprende a conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea, a transformar ese mundo y lograr su propia autotransformación en las diferentes esferas y contextos de actuación manifestada en una adecuada coherencia entre el sentir, el pensar y el actuar; lo que implica que la formación integral contempla desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversos aspectos de la persona que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional (González, 2006; Giran, 2010). Si queremos transformar la sociedad en función de las necesidades de la humanidad y la naturaleza, es imprescindible formar profesionales que sean capaces de dirigir cada sentir-pensar y accionar más allá de la modernidad con el compromiso de asumir y permitir las transformaciones que como seres humanos debemos experimentar para descolonizarnos (Dussel 1994 y 2020).

Castro (2001 y 2005) maneja el término integración partiendo del currículo integral (CI) y la interdisciplinariedad que se encargan de formar integralmente a los estudiantes, vinculando los sujetos y elementos (áreas del conocimiento) del currículo para lograr una formación holística de los profesionales (Castro y col., 2011). Según experiencias de integración entre la cátedra de Inglés Técnico y diferentes unidades curriculares en la FI, se logró diseñar un programa integrador fundamentado

en la transversalidad y conocido como programa director de inglés. Es un programa interdisciplinario, con ideas traídas de La Habana y adaptadas a las necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, cuyo propósito es interrelacionar los objetivos, contenidos programáticos (en este caso Inglés Técnico) y sujetos inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje con los objetivos, contenidos de las diferentes asignaturas del currículo y demás sujetos involucrados, así como también, contribuir al desarrollo de los estudiantes como personas y profesionales integrales, capaces de superarse en cualquier ámbito, tomando en cuenta las necesidades colectivas, personales, espirituales y ambientales (Castro, 1997 y 2007).

Capote y col. (2016), consideran que la enseñanza de la ingeniería desde su surgimiento ha estado condicionada por diferentes cambios que la han hecho evolucionar y enriquecerse; constituye una preocupación de todos los tiempos la formación de un ingeniero acorde con las necesidades del entorno en que vive y se desenvuelve y la manera en que debe enfrentar la misma; en este sentido la enseñanza de la ingeniería reclama necesidades y exigencias para lograr que el proceso de formación responda a las exigencias del contexto, aspecto este que demanda una organización del proceso docente educativo centrado en el estudiante, desarrollado de manera interactiva y colaborativa y que le permita adquirir un aprendizaje para toda la vida. Es por esto, que la educación en ingeniería debe incorporar el enfoque interdisciplinario en el análisis y tratamiento de los problemas que se planteen.

La ingeniería por ser una profesión tan cercana a la solución de problemas de la práctica, requiere de una formación académica en los profesionales cada vez más interdisciplinaria, integral, científica, práctica, social y humanista; ello será posible, en la medida en que se perfeccione su formación científica, tecnológica, ecológica, social, ética, entre otras; para lograrlo, se requiere explorar nuevas concepciones del proceso enseñanza y aprendizaje que acentúe la participación activa del estudiante, con énfasis en el nuevo rol del docente que permita desarrollar las habilidades emocionales e intelectuales que lo preparen y lo conduzcan a ser flexible para desempeñarse laboralmente, lo cual demanda formación, transformación e innovación durante toda la vida (Capote y col., 2016).

El desempeño de los profesionales de las ingenierías en las empresas donde laboran, según Palma (2012), exige creatividad, autonomía, flexibilidad ante un entorno cambiante, capacidad de liderazgo, polivalencia, alto potencial de desarrollo, buena comunicación, trabajo y dirección de equipos, negociación y toma de decisiones. Para cumplir tales exigencias, Capote y col., (2016) coinciden con lo planteado por Morán (2007), la educación en inge-

niería requiere de métodos de enseñanza-aprendizaje que le proporcione al estudiante la capacidad de trabajar en equipos multidisciplinarios, con creatividad, pensamiento crítico e innovador y que lo prepare para el aprendizaje de por vida, sin excluir las habilidades técnicas propias de la profesión.

Capote, y col. (2016), establecen los rasgos esenciales que deben caracterizar al ingeniero como profesional; además, destacan lo que se requiere en la formación del ingeniero, que se muestran en la Tabla No. 1:

Tabla No. 1. Rasgos esenciales y requerimientos en la formación del ingeniero. Elaboración propia a partir de Capote y col, (2016)

Formación del ingeniero	
Rasgos esenciales	Requerimientos
<p>Poseer un conocimiento profundo de las ciencias básicas, específicas y del ejercicio de la profesión, capaz e independiente y con una sólida formación teórica y científica general.</p> <p>Ser un profesional que esté en estrecha vinculación con la industria, que adquiera durante su preparación en la universidad, las habilidades profesionales básicas que le permitan resolver los problemas más generales y frecuentes de su entorno social.</p> <p>Ser un profesional más integral, versátil y flexible cuya virtud fundamental sea su capacidad de autopreparación y adaptación a los cambios, lo que obliga a prestar especial atención a aspectos como: desarrollo de su capacidad de comunicación, de manejo, procesamiento y utilización de la información científico-técnica, con dominio de la computación, conocimiento de lenguas extranjeras, formación económica, ecológica y humanista en general. Todos estos aspectos coinciden con los planteados por Castro (1997) en el estudio del contexto, planificación y modelo de organización del Programa Director de Inglés Instrumental para Ingeniería Química.</p> <p>Poseer una formación cultural capaz de desarrollar las relaciones humanas, para lo cual requiere de conocimientos profesionales, sociales, ambientales, información actualizada, valores y sentimientos, ética profesional y autoestima.</p> <p>Contar con un pensamiento lógico, heurístico, científico, sistémico, capaz de modelar sus ideas, flexible para asimilar los cambios rápidamente.</p>	<p>La organización del proceso docente educativo centrado en el estudiante, enfocado en lo que necesita aprender y no en lo que los profesores desean enseñar.</p> <p>Un proceso docente educativo que se caracterice por ser interactivo y colaborativo, bajo la orientación del profesor, con la utilización de métodos y procedimientos que permitan desarrollar un conjunto de habilidades, destrezas y modos de actuación que permitan al profesional anticiparse e interactuar con la realidad y brindar soluciones en su entorno social.</p> <p>Un aprendizaje para toda la vida y el compromiso de las instituciones educativas universitarias de dar esas oportunidades.</p>

Por otra parte, Pinilla (2015) considera que la formación en ingeniería aparte de centrarse en el

saber conocer y en saber hacer, debe de promover una formación para toda la vida, una formación para aprender a convivir y una formación que tenga en cuenta la dimensión del ser en toda su plenitud. El autor señala que la universidad no se puede olvidar de su esencia, ya que no es una empresa, debe propender por la generación de conocimiento, pero también debe hacer mayor énfasis en la formación de futuros profesionales íntegros, éticos, que sepan respetar las diferencias, que sepan convivir, y que aprendan a ser mejores seres humanos.

Es crucial que los ingenieros, durante su período de formación o como profesionales, comprendan a fondo las amenazas ambientales que el mundo afronta y sepan si su actuación formará parte de la solución y no del problema (Aguilera, 2015). Los ingenieros se hallan en una posición privilegiada y muy influyente para innovar, diseñar y construir un futuro sostenible (Mulder, 2007). Aguilera (2015) considera que es posible, a través de la ingeniería, crear una cultura de verdadero desarrollo sostenible. No se puede permitir que el uso irresponsable de los recursos nos lleven a tal punto de acabar con la calidad de vida, que se supone deberíamos tener todos. Los cambios en la naturaleza han ayudado a mejorar la vida de miles de millones de personas, pero al mismo tiempo han debilitado su capacidad para brindar otros servicios clave, tales como la purificación del aire y del agua, la protección contra los desastres y la provisión de medicinas (Rodríguez, 2007). Es responsabilidad de los ingenieros plantear soluciones al respecto, guiar nuestra profesión hacia ese bien común, es decir permitir que la implementación de nuevas tecnologías permitan cambios positivos que busquen no sólo superar las dificultades ambientales que atraviesa nuestro planeta, sino que se logre con esto crear impactos sociales y económicos positivos, como lo es: la reducción de la pobreza y la inequidad (Aguilera, 2015). Teniendo en cuenta lo anterior se plantea como válido el querer efectuar dichos cambios, comenzando con la formación en la academia.

METODOLOGÍA

Esta investigación es de tipo documental sobre la base del análisis de referencias bibliográficas y electrónicas de investigadores reconocidos en el área (Galán, 2011). En este estudio se elabora un marco teórico conceptual que describe los aspectos característicos que se han considerado para el diseño de los PIII aplicados en la formación de estudiantes de la FI de LUZ, que tienen su fundamentación en la aplicación del currículo integral en la década de los 80, y con la puesta en práctica de los programas directores en la década de los 90 (Castro, 1997), y que han ido evolucionando hasta la presente fecha.

PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS, INTEGRADORES E INTERACTIVOS.

Una respuesta para consolidar el proceso de formación del ingeniero que necesita la humanidad, es la puesta en práctica de mecanismos similares a los proyectos interdisciplinarios, integradores e interactivos que se proponen en este estudio. En

esta investigación se tomaron en consideración los aspectos que a continuación se definen en la Tabla No. 2.

Tabla No. 2. Aspectos característicos que deben considerarse para el diseño de los PIII. Elaboración propia (2022)

Aspecto	Descripción
1.- interdisciplinariedad	<p>La interdisciplinariedad es una metodología, que aplicada al proceso docente educativo, permite la integración de conocimientos de diferentes disciplinas, que establece relaciones de cooperación con un lenguaje común que potencia en los estudiantes un pensamiento interdisciplinario, así como actitudes que propicien un trabajo en equipo para la solución de los problemas profesionales (Rodríguez, 2015). La interdisciplinariedad juega un papel muy importante en la formación del ingeniero. La ingeniería, por ser una profesión tan cercana a la solución de problemas de la práctica, requiere de una formación académica en los profesionales cada vez más interdisciplinaria, integral, científica, práctica, social y humanista; ello será posible, en la medida en que se perfeccione su formación científica, tecnológica, ecológica, social, ética, entre otras; es por esto, que la educación en ingeniería debe incorporar el enfoque interdisciplinario en el análisis y tratamiento de los problemas que se planteen (Capote y col., 2016). Los estudiantes que experimentan con actividades interdisciplinarias, obtienen una visión integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y las otras asignaturas de su carrera (Albarguez y Castro, 2015).</p>
2.- Integración (de contenidos, Universidad-Industria-Comunidad, metodologías, aprendizajes, procesos evaluativos, etc.).	<p>La integración es un proceso que se ha venido ejecutando en varias dimensiones: la económica, política, social, cultural y educativa, entre otras; también se ha venido implementando a nivel regional, nacional e internacional, como una alternativa para solucionar problemas comunes (Albarguez, Arias, Castro y Vega, 2016). Por lo tanto, en educación a nivel universitario, el proceso de integración tiene que estar presente en todos los programas de formación de todo futuro profesional para responder a las exigencias del mundo actual que así lo exige, lo que implica que las actividades de enseñanza y aprendizaje en las universidades deben girar en torno a promover experiencias integradoras que respondan a esta exigencia (Vega, Castro, Arias-Rueda y Albarguez, 2016). El aprendizaje integrador presenta múltiples aristas: la conexión de habilidades y conocimientos de múltiples fuentes y experiencias; la aplicación de la teoría a la práctica en diversos entornos; la consideración de diversos puntos de vista; la comprensión de los problemas sociales y ambientales del entorno donde se desarrollan, el desarrollo de diversas competencias entre otras (Arias, 2016).</p> <p>Castro y Albarguez (2012), a través de la aplicación del programa director y experiencias integradoras y transversales, evidencian que la integración, colaboración y sostenibilidad fortalecen el currículo, a los participantes, comunidades, al medio ambiente y, por ende, a la formación integral de los estudiantes, por lo cual recomiendan aplicar estos métodos, adaptados a las necesidades particulares. Algunos elementos y sujetos beneficiados son: - Vinculación entre los elementos del currículo: objetivos, competencias, contenidos, actividades, unidades curriculares, entre otros.</p> <p>*Vinculación entre los sujetos del currículo: Relación entre estudiantes, profesores, autoridades, otros autores. *Vinculación entre la universidad y la comunidad (vecinal, empresarial y otros):</p> <p>Estudiantes de ingeniería pueden abordar situaciones problema aplicando enfoques como el aprendizaje basado en problemas (Morantes, 2014), el aprendizaje basado en proyectos (Suárez y Vidal, 2013) y el aprendizaje servicio (Eyler & Gilers, 1999; Tinto, 1993; Oakes, 2004).</p> <p>*Fomento del trabajo colaborativo e interdisciplinario.</p> <p>*Énfasis en que los estudiantes se sensibilicen en cuanto a los tipos de valores y saberes (conocer, hacer, ser, sentí-pensar, convivir y transformar) que ellos deben desarrollar para lograr la formación integral.</p> <p>*Toma de conciencia y ejecución desde el sentir, pensar y accionar de los estudiantes que favorecen los principios y características del desarrollo sustentable.</p> <p>Por otra parte, se debe promover la integración de las siguientes relaciones:</p> <p>a) Formación Científico Tecnológica, Humanística, Ecológica, Social y Ética. Dado que el ejercicio de la ingeniería trata de dar respuesta a un conjunto de expectativas sociales, su actividad profesional tiene profundas implicaciones sociológicas, económicas, ambientales, históricas, culturales y éticas que afectan irreversiblemente a la sociedad y a la naturaleza en general. Asimismo, el campo de acción del ingeniero no se relaciona únicamente con lo científico y tecnológico, sino que está inmerso en una realidad compleja que él debe comprender y conocer en su totalidad para optimizar el ejercicio de su profesión en función del bienestar integral de la sociedad y el medio natural donde se desenvuelve. Esto exige conocer la sociedad y el ambiente que transforma, entender su diversidad cultural y natural, estar consciente de las necesidades del hombre y para ello necesita tener sensibilidad y conciencia de su función social como persona, como ingeniero y como agente de progreso, cambio y desarrollo (Belandria, 2011).</p> <p>a) Ciencia, Tecnología y Sociedad. Los ingenieros deben aproximar a la sociedad con los logros de la ciencia y la tecnología y con la evaluación de los efectos de tales logros. Para ello, el ingeniero debe estar en capacidad de trabajar en conjunto con diferentes disciplinas y profesiones y debe tener la formación que le permita establecer las conexiones para identificar, proponer y diseñar soluciones creativas para los cambiantes problemas que enfrenta la sociedad (Ferrando, 2014).</p> <p>b) Teoría y Práctica. Se debe reconocer que muchas de las llamadas asignaturas teóricas, en los programas de ingeniería, tienen dosis variables de práctica; y así debe ser: en muy pocas asignaturas se podrían alcanzar las metas deseadas, si la participación del estudiante se redujera solamente a apropiarse de los conocimientos del profesor, y aquel no realizara ningún tipo de aplicación y de acercamiento a la realidad; de manera análoga, en la mayor parte de las asignaturas prácticas existe un componente teórico que sustenta la actividad propiamente práctica. Quizás este hecho está indicando que el aprendizaje de la ingeniería tiene que ser teórico y práctico a la vez, y no es conveniente separar estos dos componentes, de manera forzada dentro de los planes de estudios (Sánchez, 1990).</p>
3.- Interactividad	<p>La interactividad es el mayor reto al que se enfrentan los medios de comunicación de masas, porque un público cada vez más numeroso de internautas no se contenta con la mera recepción, es decir, ver, oír, leer, sino que desea interactuar, ser sujeto de la comunicación; y esto, es uno de los mayores retos a los que se enfrentan los sistemas educativos a la hora de desarrollar y poner en práctica modelos y prácticas basadas en la interactividad, porque afecta a los principios de construcción del conocimiento, a la micropolítica del poder y al establecimiento de nuevas formas de aprender y de enseñar que no tiene precedentes a nivel masivo, excepto experiencias puntuales desarrolladas por comunicadores o pedagogos en contextos o espacios determinados (Aparici y Silva, 2012).</p>

4.- Conectividad	La conectividad se ha integrado en la educación como parte fundamental de una educación en todos los ámbitos educativos, sociales, ecológicos e inclusive de infraestructura de la sociedad moderna (Medina, Calla y Romero, 2019). Es evidente que la información de lo que pasa en el mundo llega con una rapidez asombrosa, literalmente en tiempo real, con el uso del internet y de la telefonía celular, por lo que el aprendizaje continuo es un medio para permanecer vigentes dentro del exigente y competitivo mundo laboral; por lo tanto, el uso de las TIC, la educación virtual o educación a distancia son alternativas favorables para brindar más oportunidades (Palma, 2012).
5.- Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	Según Corredor y Socorro (2014), las TIC están transformando la comunicación pública de la ciencia y la tecnología, así como han venido cambiando las formas de acceso al conocimiento, las formas de comunicación y la manera de relacionarnos. Los autores señalan que el surgimiento de las TIC, dio paso a nuevos e innovadores escenarios para la difusión y divulgación de la ciencia y la tecnología. El cambio ha sido rápido e impactante. No hace mucho tiempo, la difusión y divulgación del conocimiento científico se encontraba limitado a las ediciones de revistas científicas impresas, así como a las ponencias de los investigadores en congresos, seminarios o cualquier otro evento de carácter científico. Por tal razón, el uso de las TIC es un medio de adquisición, desarrollo, transformación y divulgación de conocimientos y se debe aprovechar esas potencialidades en la formación integral del ingeniero (Vega, 2017). Nuevas metodologías de aprendizaje: el aprendizaje continuo es un medio para permanecer vigentes dentro del exigente y competitivo mundo laboral; el uso de las TIC, la educación virtual o educación a distancia son alternativas favorables para brindar más oportunidades (Palma, 2012).
6.- Educación para el desarrollo sustentable	La visión del desarrollo sustentable puede conectar herramientas éticas en el ejercicio de la ingeniería mediante un compromiso humano con la sociedad porque evalúa las condiciones en que se realizan los procesos (Gil, 2015). Es imprescindible que desde su formación, se fomenten en el futuro ingeniero iniciativas que promuevan principios éticos sobre su responsabilidad en la conservación y preservación del medio ambiente, que coadyuve en la creación de la conciencia ecologista que debe formar parte de su perfil profesional y que permite favorecer el desarrollo sostenible (Vega y col., 2016) y, por ende, fortalezca un buen vivir en la humanidad.
7.- Educación en valores	Valores como la responsabilidad, la honestidad, la independencia, la creatividad, la comunicación, la capacidad de trabajar en equipo, son algunas de las cualidades sin las que un profesional de nuestro siglo no puede trabajar con eficiencia en beneficio de la sociedad (Garza, 2001). El ingeniero contemporáneo integra lo técnico, lo ecológico, lo cultural y lo ético. Esto amplifica su capacidad de dirigir, planificar y gestionar proyectos, siempre pensando la innovación desde la calidad de vida y el impacto benévolo colectivo. De ahí que sea una de las profesiones con mayor compromiso moral social (Yacuzzi, 2014).
8.- Educación para la paz	<p>Educar para la Paz al bienestar de la humanidad como valor para la resolución de conflictos. La Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia generado en la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de la Educación celebrada en Ginebra en 1994 y ratificada por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión celebrada en París en 1995, establece entre sus finalidades, las siguientes:</p> <p>*La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente.</p> <p>*La educación ha de fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos. Ello supone que se prepare a los ciudadanos para que sepan manejar situaciones difíciles e inciertas, prepararlos para la autonomía y la responsabilidad individuales. Esta última ha de estar ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, de la asociación con los demás para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.</p> <p>*La educación debe desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás. Los ciudadanos de una sociedad pluralista y de un mundo multicultural deben ser capaces de admitir que su interpretación de las situaciones y de los problemas se desprende de su propia vida, de la historia de su sociedad y de sus tradiciones culturales y que, por consiguiente, no hay un solo individuo o grupo que tenga la única respuesta a los problemas, y puede haber más de una solución para cada problema. Por tanto, las personas deberían comprenderse y respetarse mutuamente y negociar en pie de igualdad con miras a buscar un terreno común. Así, la educación deberá fortalecer la identidad personal y favorecer la convergencia de ideas y soluciones que refuercen la paz, la amistad y la fraternidad entre los individuos y los pueblos.</p> <p>*La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás.</p>
9.- Investigación	El profesional de la ingeniería, amerita ser un investigador consuetudinario, por el mismo dinamismo y heterogeneidad del conocimiento y de la ciencia y la tecnología actual; esa lectura comprensiva y curiosa acerca de los aportes de otros estudiosos puede contribuir en el momento menos pensado en la solución de una situación labor importante. La sistematización de experiencias laborales propias puede orientar a otros colegas e interesados. Los estudiantes se entusiasman mucho más con los proyectos de investigación, dado que están aprendiendo nuevos temas, los profundizan y le toman más sabor a su carrera, especialmente cuando están en los primeros semestres (Villa-Peralta, 2017).
10.- Trabajo de campo	Experiencias de este tipo de integración se han desarrollado en la FI de LUZ, específicamente en el Núcleo Técnico - Maracaibo. En el Ciclo Básico, se ha constituido un equipo de docentes investigadoras que se han dedicado a implementar estrategias integradoras que han generado una serie de experiencias en las que se integran las disciplinas de Física e Inglés (Vega y col., 2016; Alburguez y col., 2016; Castro y Arias, 2016; Arias, 2016); y en las que se promueven actividades que permiten a los estudiantes realizar trabajos de campo donde apliquen conocimientos propios de las cátedras involucradas, de tal forma que en el proceso de formación se pueda abarcar desde el entrenamiento en la forma de actuación del futuro ingeniero hasta el desarrollo de actitudes y valores necesarios para trabajar en una determinada sociedad (Garza, 2001). Es de hacer notar, que en este tipo de experiencias los estudiantes deben vincularse con las comunidades para resolver problemas relacionados con los temas que se desean desarrollar, y cuyos lineamientos están establecidos en lo que el equipo de investigadoras denomina asignaciones instruccionales.

11.- Trabajo colaborativo	Investigaciones que se han realizado durante varios años en la FI de LUZ (Vega y col., 2016; Alburguez y col., 2016; Arias-Rueda, 2016; Arias y Vega, 2016; Arias y Vega, 2015; Castro, Arias, Alburguez y Montiel, 2014; Alburguez, Arias-Rueda, Montiel y Castro, 2012; Arias-Rueda, Montiel, Alburguez y Castro, 2012; Montiel, Arias, Alburguez y Castro, 2012; Castro y Alburguez, 2012; Castro y Arias, 2016; Castro, Arias, Alburguez y Montiel, 2010) han arrojado indicios de que los estudiantes pueden llegar a lograr un éxito académico (que repercutirá en su éxito personal y profesional) cuando se integran el trabajo colaborativo, los valores y la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
12.- Gerencia y liderazgo	La acción de gerenciar es una actividad humana de gran relevancia en el contexto de las relaciones humanas y organizacionales. La situación política y económica de Venezuela ha hecho que la gerencia sea una función muy retadora en aras de alcanzar efectivamente los objetivos de las organizaciones. De allí la importancia del aprendizaje de la gerencia como objeto de estudio académico, que ayude a formar profesionales con las características necesarias para dirigir exitosamente las organizaciones en el complejo entorno venezolano actual (Lara, Rodríguez y Del Canto, 2016). En cuanto al liderazgo Boulais y col. (2015) en Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce, Espinoza-Marchart y Muñoz-Fritis (2021) manifiestan que las universidades enfrentan el desafío de formar a los estudiantes como ingenieros líderes, desarrollando en ellos competencias globales, como la capacidad de ser innovadores, confiables, competentes, carismáticos, con disposición a buscar oportunidades, tomar decisiones y asumir riesgos. En relación a lo antes expuesto, los empleadores manifiestan que los egresados de ingeniería presentan debilidades en ciertas habilidades y competencias, como: demostrar iniciativa, liderazgo, tener buena comunicación, trabajo y dirección de equipos, negociación, toma de decisiones y aspectos administrativos (Palma, 2012 y Castro, 1997). Los estudiantes de ingeniería muestran interés por los temas relacionados con la gestión de personal, liderazgo, motivación, trabajo en equipo; aspectos que no se tratan comúnmente en sus estudios ingenieriles (Palma, 2012).
13.- Autonomía de los aprendizajes o aprendizaje autónomo	La autonomía es la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas (Giovannini, 1996). Esto implica que, la autonomía de los aprendizajes es la capacidad que desarrollan los estudiantes para organizar su propio aprendizaje, es un proceso en el cual ellos son responsables de su propio aprendizaje, todo esto con el apoyo del docente. Este proceso se puede desarrollar dentro y fuera del aula; por tal razón, todas las actividades que se planifiquen deben plantearse de tal forma que los estudiantes sean capaces de orientar y dirigir las estrategias que les permitan resolver todos los obstáculos, conflictos y/o problemas que se le presenten, dándoles un rol fundamental en la consolidación de su formación integral (Vega, 2017).
14.- Aprendizaje significativo	Las tendencias actuales en la educación están orientadas a promover la formación integral del individuo. El tema de la integración educativa está ganando cada vez más espacio. Desde el punto de vista científico-académico y laboral constituye uno de los soportes teóricos más importantes sobre el cual descansa el principio del progreso del conocimiento científico, del aprendizaje significativo y del desarrollo de la formación profesional (Arias, Castro y Vega, 2016). Chirinos, Rondón y Padrón (2011), señalan que la formación del profesional de ingeniería es un proceso en el que participan diferentes actores, no solamente el profesor sino que comprende actividades curriculares y extracurriculares, donde cada estudiante vive su propia experiencia y diseña implícitamente su propio aprendizaje. En otras palabras, construye su aprendizaje a partir de sus vivencias y conocimientos previos. Las autoras sostienen que todo profesor involucrado en este proceso de formación debería analizar cómo ha venido impartiendo su cátedra docente y cuáles aspectos de la misma son susceptibles de cambio. Al hacer este desmontaje se podría comprender y reflexionar sobre la acción docente durante su labor educativa, con el fin de generar luego de su deconstrucción estrategias de mediación efectivas entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, facilitando el proceso de aprendizajes significativos en el aula.
15.- Dinámicas de aprendizaje con espacios para intercambio de experiencias, reflexión y divulgación	La divulgación es fundamental para el proceso de investigación por cuanto se está en contacto con los pares del mundo científico. Es una actividad en la que los estudiosos de un área específica dan cuenta de los resultados y/o avances de sus investigaciones, de esta manera se crea una red de información que resulta vital para el avance en conjunto de la comunidad académica. La divulgación científica permite que el mundo académico pueda apreciar, comparar, cuestionar o quizá reinterpretar los resultados de las investigaciones que le interesen, permitiendo entre otras opciones iniciar nuevos estudios y proyectos (Rivas, 2017). Por lo tanto, las dinámicas de aprendizaje con espacios para intercambio de experiencias, reflexión y divulgación son muy importantes porque permiten fortalecer las competencias investigativas y comunicativas a través de la promoción en los estudiantes de redacción de proyectos de investigación en la resolución de problemas reales para luego divulgar sus experiencias y reflexiones en la redacción o diseño de instrumentos como artículos científicos y/o pósters para su posterior divulgación.
16.- Buen manejo de su idioma y otras lenguas	El dominio de la lectura, la escritura y la palabra capacita al ciudadano para acceder a la información y le permite comprender claramente la situación en que se encuentra, expresar sus necesidades y participar en actividades en el medio social. Del mismo modo, el aprendizaje de lenguas extranjeras permite llegar a una comprensión más cabal de otras culturas, base de un mejor entendimiento entre las comunidades y entre las naciones (UNESCO, 1995). En particular, el inglés es muy importante en la formación del futuro ingeniero; es imprescindible que el ingeniero maneje el inglés de manera instrumental, por considerarse el idioma común utilizado en el mundo científico-técnico (Batista, Alburguez y León, 2007). La comprensión lectora del discurso científico-técnico, escrito en inglés, dentro del ámbito de los programas de formación universitaria y específicamente en el área de ingeniería, resulta de especial relevancia dada la necesidad que tienen los estudiantes de consultar libros de texto o publicaciones periódicas especializadas, divulgadas principalmente en este idioma (Batista y Salazar, 2011). Los cursos de inglés además de ser cursos de entrenamiento, también cubren la educación integral de los estudiantes al fungir como ejes transversales en el currículo de la FI (Castro, 2007).

CONCLUSIÓN

En función a lo anteriormente expuesto, podemos establecer que los PIII son:

Espacios didácticos de interdisciplinariedad, integración, interactividad e interacción social donde los actores que intervienen en el proceso educa-

tivo se unen para trabajar de forma mancomunada, autónoma, activa, dinámica, crítica, reflexiva, colaborativa, solidaria y sostenible con el objetivo de resolver una situación problema presente en su entorno cercano, donde se vinculan campos y/o áreas de conocimientos y saberes prácticos a través de estrategias, metodologías, técnicas, recur-

sos e instrumentos que concreten la construcción, reconstrucción, fortalecimiento y consolidación de conocimientos y valores, y el desarrollo pleno de capacidades, habilidades y destrezas que permitan alcanzar las competencias profesionales que requieren las futuras generaciones para transformar realidades a través de la creación de mecanismos que les permitan aprovechar las diferentes situaciones que se les presenten en la vida de tal manera que las puedan convertir en oportunidades que generen los grandes cambios que exige la humanidad.

Sobre la base de esta conceptualización, es penitente que las instituciones de educación en todos los niveles y modalidades; en nuestro caso, las universitarias se dediquen a crear los mecanismos y estrategias necesarias para responder a la formación de ciudadanos(as)/republicanos(as) que superen los nuevos y cambiantes desafíos que la sociedad plantea. Así, los y las estudiantes deben ser formados con conciencia en cuanto a: 1) sus orígenes históricos, culturales e identitarios, es decir, su ubicación en el tiempo histórico y cultural; 2) la responsabilidad que tienen en la solución de los problemas de la humanidad y de la Madre Tierra; y, 3) los desafíos y constantes cambios que deben enfrentar sobre la base de valores y principios que fortalezcan la vida de los seres humanos y de la protección de la naturaleza.

Los Proyectos Interdisciplinarios, Integradores e Interactivos (PIII) favorecen estos procesos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA CHONGO, Yamilé; VÁSQUEZ CEDEÑO, Silvia.; LÓPEZ BASTIDA, Eduardo Julio (2018). Estrategia curricular de formación ambiental para la carrera de ingeniería mecánica. *Revista Universidad y Sociedad*, Vol. 10, N° 4, pp. 192-198. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000400192

AGUILERA, Alba (2015). La ingeniería y su trascendental función en el desarrollo sostenible. Una formación de calidad en ingeniería para el futuro. *Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería*. Recuperado de: <https://www.acofipapers.org/index.php/eiei2015/2015/paper/download/1369/476>

ALBURGUEZ, M.; ARIAS, M.; CASTRO, M.; VEGA, Y. (2016). Experiencias integradoras entre inglés y física para promover la formación de estudiantes de ingeniería química y de petróleo. *Memorias de las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia*. y II Congreso Internacional "Transformando al Ser Humano para el Bienestar y la Paz". Maracaibo, Venezuela.

ALBURGUEZ, Milagros; CASTRO, Marlene (2015). Interdisciplinariedad, investigación-acción

y trabajo colaborativo en el aprendizaje del inglés técnico. *Multiciencias*, Vol. 15, N° 2, pp. 210-218. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/904/90443048011.pdf>

APARICI, Roberto; SILVA, Marco (2012). *Pedagogía de la interactividad*. Comunicar. Vol. 19, N° 38, pp. 1-16. (Documento en línea). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3850402/2.pdf>

ARIAS, María. (2016). Experiencias integradoras entre Física e Inglés para promover el desarrollo de Competencias. (Trabajo de ascenso). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

ARIAS-RUEDA, María.; CASTRO, Marlene; VEGA, Yolissa. (2016). Necesidades de aprendizaje en la formación de ingenieros. Un aporte a las experiencias integradoras entre Física e Inglés. *Omnia*. Vol. 23, N° 1, pp. 117-134. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/737/73753475009/html/>

ARIAS-RUEDA, María Judith; VEGA CASTILLO, Yo lissa María (2016). Experiencias integradoras que promueven la autonomía de aprendizajes usando las TIC. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. N° 9, pp. 151-168. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/21721>

BATISTA, Judith; ALBURGUEZ, Milagros; LEÓN, María (2007). Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. *Revista de Educación Laurus*. Vol. 13, N° 25, pp. 146-173. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479007> Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479007>

BATISTA, Judith; SALAZAR, Leonor (2011). Didáctica de la comprensión lectora del discurso científico-técnico en inglés en el área de ingeniería. *Omnia*. Vol. 17, N° 2, pp. 11-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73719138002>

BELANDRIA, José (2011). Importancia de la formación humanística, ecológica, social y ética en los estudios de ingeniería. *Ciencia e Ingeniería*. Vol. 32, N° 1, pp. 17-23. Recuperado de: http://webdelprofesor.ula.ve/ingenieria/joseiraided/articulos_generales/importancia_de_%20la_formacion_humanistica_ecologica_etica_y_s.pdf

CAPOTE LEÓN, Gladys Elena; RIZO RABELO, Noemí; BRAVO LÓPEZ, Gisela (2016). La formación de ingenieros en la actualidad. Una explicación necesaria. *Revista Universidad y Sociedad*. Vol. 8, N° 1, pp. 21-28. Recuperado de: <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/341>

CASTILLO ELIZONDO, Jaime Arturo; TREVIÑO CUBERO, Arnulfo; CUPICH GUERRERO, Jorge Alejandro (2013). El fortalecimiento de la formación integral

de estudiantes de ingeniería mediante la gestión del proceso de vinculación. Recuperado de: http://eprints.uanl.mx/8090/1/c9_1.pdf

CASTRO, Marlene (2007). Evaluation of the Director Program in English for Chemical Engineering: A study of Interdisciplinarity in ESP. A thesis submitted for the degree of PhD. England: University of Essex.

CASTRO URDANETA, Marlene (2005). Taxonomía de términos: elemento integrador en el programa director de inglés para estudiantes de ingeniería química. *Omnia*, Vol. 11, N° 3, pp. 59-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711303.pdf>

CASTRO URDANETA, Marlene (2001). Relevancia de las asignaturas, objetivos, contenidos y fuentes de consulta en el diseño de programas directores de Inglés Instrumental. Caso: Ingeniería Química de LUZ. Parte 1. *Omnia*. Vol. 7, N° 1-2, pp. 193-212. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711291010.pdf>

CASTRO, Marlene (1997). Evaluación del contexto, planificación y modelo de organización del Programa Director de Inglés Instrumental para Ingeniería Química. (Tesis de Postgrado). Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

CASTRO, Marlene; Alburguez, Milagros (2012). Experiencias intra e inter cátedra(s) basadas en el programa director de inglés para la formación integral del ingeniero químico. Memorias

de las 2das Jornadas de Educación Matemática y Física del Estado Falcón, Venezuela. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Recuperado de: https://www.academia.edu/24723246/EXPERIENCIAS_INTRA_E_INTER_C%3%81TE

DRA_S_BASADAS_EN_EL_PROGRAMA_DIRECTOR_DE_INGL%3%89S_PARA_

LA_FORMACI%3%93N_INTEGRAL_DEL_INGENIERO_QU%3%8DMICO_EXPE

RIENCES_IN_AND_BETWEEN_ACADEMIC_UNITS_BASED_ON_THE_DIRECTOR

PROGRAM_OF_ENGLISH_TO_DEVELOP_WHOLE_CHEMICAL_ENGINEERS

CASTRO, Marlene; ARIAS, María (2016). Universidad y sociedad hacia una cultura de paz: Experiencia interdisciplinaria, sustentable y colaborativa. Memorias de las IX Jornadas de

ACEVEDO, L. (2011). El concepto de familia hoy. franciscano. *Revista de las ciencias del espíritu*, LIII (156), 149-170 ISSN: 0120-1468. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529077006>

AGUILAR, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>

BAQUERO, A. (2014). Convivencia En El Contexto Familiar: Un Aprendizaje Para Construir Cultura De Paz. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 14 (2) pp. 1-19 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729876008.pdf>

BRIONES, V y Cedeño, F. (2019). Conflictos Familiares Y Su Incidencia En El Trastorno De Conducta de los Niños. *Revista Cognosis*, 71-84. Obtenido en <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1918/2402>

BRIZUELA, G., González, C., González, Y., y Sánchez, D. (2021). La educación en valores desde la familia en el contexto actual. *MEDISAN*, 25(4), 982-1000. <http://www.medisan.sld.cu/index.php/san/article/view/3853>

DÍAZ, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de investigación en educación médica* ;2(7):162-167 <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

DIÁZ V., Calzadilla, A. (2015). Artículos científicos, tipos de investigación y productividad científica en las Ciencias de la Salud. *Revista Ciencias de la Salud*, vol. 14, núm. 1, pp. 115-121 Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/562/56243931011.pdf>

GÓMEZ, E., Navas, D., Aponte, G., Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81 (184), 158-163. Universidad Nacional de Colombia Medellín, Colombia. ISSN: 0012-7353. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49630405022>

GUERRERO, R., Menezes, T., y Prado, M. (2019). La fenomenología en investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger. *Escola Anna Nery*. 23, (4). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2019-0059>.

GUILLÉN de Romero, J. C. (2021). Habilidades del Trabajador(a) Social: Desde la mirada de su acción profesional. *Revista de Ciencias Sociales*, (4), 327-340. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/index>

HUERTAS de Gonzales, C (2006). El Trabajo Social y la formación en valores. *Revista: Tendencias y Retos* <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-11-09.pdf>

JAUME, L., Roca, M., Cuatrocchi, P y Biglieri, J.

(2019). APORTES A LA AXIOLOGÍA DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Anuario de Investigaciones, vol. XXVI, 131-135 <https://www.redalyc.org/journal/3691/369163433013/html/#:~:text=El%20primer%20autor%20que%20refiere,de%20orden%20moral%20y%20%C3%A9tico>.

LARES, R y Rodríguez, L. (2021). Hacia un nuevo concepto de familia: la familia individual. Revista digital FILHA, (24), 1-15. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. ISSN: 2594-0449 http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20210131183962_hacia_un_nuevo_concepto_de_familia.pdf

LODOÑO, L. (2008). Ética y Trabajo Social: Una aproximación de los debates contemporáneos a partir de un estado del arte. Universidad Nacional de Colombia, 221-234. Obtenido de [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EticaYTrabajoSocial-2979312%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EticaYTrabajoSocial-2979312%20(2).pdf)

MATAMOROS, M. (2015). Importancia De La Familia En La Formación De Valores En Niños De 4 A 5 Años. Sugerencias Para Familias. [Tesis de Fin de Grado] Universidad Católica del Ecuador <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/8537/IMPORTANCIA%20DE%20LA%20FAMILIA%20EN%20LA%20FORMACI%3%93N%20DE%20VALORES%20EN%20NI%3%91OS%20DE%204%20A%205%20A%3%91OS.%20%20SUGERENCIAS%20PARA%20FAMILIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MORALES, O. (2003). Fundamentos de la Investigación Documental y la Monografía. En Manual para la elaboración y presentación de la monografía. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes. pp.20 http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16490/fundamentos_investigacion.pdf;jsessionid=55086DDA261CFEAD2B5400393D-209B5A?sequence=1

PÉREZ, E., Tielbe, E., y Giraldo, A. (2008). Convivencia familiar: una lectura aproximativa desde elementos de la psicología social. Diversitas, 4(2), 427-441. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200016&lng=pt&tlng=es.

PINTO, R. (2016). LA IMPORTANCIA DE PROMOVER LOS VALORES DEL HOGAR HACIA LAS ESCUELAS PRIMARIAS. 12 (3), 271-283 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811018>

PRIETO, C., y Romero, M. (2009). Una opción para leer la intervención del Trabajo Social. Revista Tendencias y Retos N.º 14: 71-100 <file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-UnaOpcionParaLeerLaInter->

<vencionDelTrabajoSocial-4929207.pdf>

RIVAS, J. (2021). Conflictividad familiar desde la mirada de la mediación en la intervención social. Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura (18), 72-88. <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/article/view/350/501>

VILLASMIL, O. (2003). Investigación cualitativa, como propuesta metodológica para el abordaje de investigaciones de terapia ocupacional en comunidad. Umbral Científico, (2),0. ISSN: 1692-3375. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30400207>

VINUEZA, A. (2021). El acompañamiento familiar en el rendimiento académico de los estudiantes de 4to año. Perspectivas. Revista De Historia, Geografía, Arte Y Cultura, 9(18), 89-102. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5164638>

CONTEXTUALIZACIÓN MATEMÁTICA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE LA ADMINISTRACIÓN

Mathematical contextualization as a teaching strategy in the area of administration

PP: 54-62

MAS Y RUBÍ, YASMELY

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt -Venezuela

masyrubiyasme@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6009-8981>

DOMÍNGUEZ, GILSI

Universidad Nacional Experimental

Rafael María Baralt -Venezuela

gilsidesilva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6031-7227>

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo generar una propuesta que contribuya en el rediseño del Programa de Matemática I como estrategia de enseñanza en la contextualización de matemática para administración. Sustentado en los planteamientos de autores como Haeussler, y Ernest (2003), Organización del Bachillerato Internacional, (2014) en relación a la contextualización de la matemática Díaz (2002), en apoyo a las estrategias de enseñanza - aprendizaje, Smith (2005); Dowden (2007), Hurtado (2020), entre otros. Mediante una investigación de tipo proyectiva, con un diseño de campo, no experimental-transeccional; la población conformada por 2 docentes. Considerando que la población finita se toma como referente el censo poblacional. Utilizando en este caso la técnica de recolección de datos; igualmente la revisión documental como instrumentos matrices de registro y una entrevista semi estructurada. La técnica de análisis de resultados se utilizó el resumen analítico y los datos fueron presentados en una matriz de análisis, generando un proceso de triangulación de categorías referenciales sobre los resultados de la entrevista.

Palabras clave: Rediseño de Programa, Contextualización de la Matemática, administración.

ABSTRACT

The objective of this research is to generate a proposal that contributes to the redesign of the Mathematics I Program as a teaching strategy in the contextualization of mathematics for administration. Based on the approaches of authors such as Haeussler, and Ernest (2003), International Baccalaureate Organization, (2014) in relation to the contextualization of mathematics Díaz (2002), in support of teaching-learning strategies, Smith (2005); Dowden (2007), Hurtado (2020), among others. Through a projective type of research, with a field design, not experimental-transectional; the population made up of 2 teachers. Considering that the finite population is taken as a reference the population census. Using in this case the data collection technique; likewise, documentary review as registration matrix instruments and a semi-structured interview. The results analysis technique used the analytical summary and the data was presented in an analysis matrix, generating a process of triangulation of referential categories on the results of the interview.

Keywords: Program Redesign, Contextualization of Mathematics, administration

*MSc. En didáctica de la matemática. Analista de Planificación operacional (PDVSA). ** Coordinadora del Centro de estudios físicos y matemáticos "Luis Basabe Toyo" (CEFIMA). Profesora Titular de la UNERMB.

INTRODUCCIÓN

Las actividades cotidianas requieren de decisiones basadas en la ciencia como el escoger la mejor opción de compra, entender los gráficos estadísticos, establecer razonamientos lógicos o discutir sobre las mejores oportunidades de inversión. Es de allí que surge la necesidad del conocimiento matemático que se acrecienta día a día al igual que su aplicación en las más variadas profesiones y las destrezas más demandadas en los lugares de trabajo, siendo así el pensamiento matemático, un análisis crítico y la resolución de problemas pues con ello, las personas que entienden y que pueden “hacer” Matemática, tienen mayores oportunidades y opciones para decidir sobre su futuro.

Es por ello, que se hace necesario realizar una “contextualización curricular” que definen Leite y Fernández (2011); como la identificación de cuatro perspectivas de: la revisión de la literatura ha permitida, el sitio como referencia; el sujeto / alumno como referencia; la práctica docente como referencia y la formación para la diversidad como referencia. El uso de la contextualización curricular está relacionado con la idea de que el currículo debe ser apropiado al contexto en el que se desarrolla y, sobre todo, a los estudiantes, ofreciendo un estado central en la enseñanza y el aprendizaje, ya que permite una aproximación de estos procesos a las experiencias reales de los estudiantes y, así contribuir con el aprendizaje más significativo y permite a los estudiantes a ampliar sus conocimientos.

En relación a los antes expuesto surgió la necesidad de efectuar una investigación que conllevara al análisis y rediseño del programa de Matemática I en la facultad de Administración con el objetivo de abordar su contextualización curricular, las estrategias de aprendizaje y los lineamientos más efectivos para impartir el contenido programático en los estudiantes generando en ellos competencias de análisis interpretativos de los diferentes problemas matemáticos.

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA SITUACIÓN A INVESTIGAR

Referirse a la unidad curricular de matemáticas, según Haeussler (2003), supone mucho más que aprender fórmulas o reglas. Los estudiantes no deben tener la impresión de que en matemáticas todas las respuestas pueden encontrarse en los libros, sino que deben participar activamente en la búsqueda de conceptos y relaciones. Así, las matemáticas se convierten en una disciplina viva, con la emoción de la exploración y la recompensa del descubrimiento. Al mismo tiempo, los nuevos conocimientos adquiridos pueden aplicarse a otras situaciones, lo que abre aún más puertas

a los estudiantes. Las matemáticas constituyen la base para el estudio de las ciencias, la ingeniería y la tecnología, están también muy presentes en las artes. Asimismo, son cada vez más importantes en la economía, las ciencias sociales y la estructura del lenguaje.

En relación a lo antes descrito, se parte del término semántico de contextualización, considerándolo como la acción y el efecto de contextualizar, es decir, transformar a nuevas formas para poner en un orden, unión de las partes de un todo en aras de formar la contextura donde se enlazan y entretajan sus elementos. Es el proceso donde se establece la disposición entre el todo y las partes en un determinado contexto a partir del orden de composición y unión de elementos desde la integración y la interacción para conformar un contenido Montoya (2005) continúa diciendo, la contextualización tiene como principio la integración y la interacción, según lo que se pretende en esta investigación al contextualizar los contenidos de la disciplina Análisis Matemático en la Matemática a nivel superior en relación a la formación profesional de administración.

Además de los principios antes mencionados, se establecen como principios la intención que viene dado por el perfil pedagógico de la carrera como núcleo fundamental de su peculiaridad esencial, pretendiendo lograr la significatividad práctica de la disciplina durante la carrera y en su futura vida laboral, además de contribuir a la solución de los problemas profesionales. En el mismo orden de ideas se hace necesario iniciar por el análisis sistemático de la necesidad que exige el conocer y abordar con estrategias de enseñanza aprendizaje que ofrezca la oportunidad de transformar la manera de estudiar las matemáticas, con el único propósito de dar habilidades y destrezas hacia el quehacer diario para lo que el estudiante ya en su campo profesional debe estar preparado.

En relación a lo antes mencionado se hace referencia al programa de matemática I para la facultad de administración de la Universidad Alonso de Ojeda, ubicada en Ciudad Ojeda en la carretera N con avenida 34, el cual como propósito se refiere a aplicar los conceptos y los fundamentos matemáticos elementales del álgebra y la aritmética enfocado a la resolución de problemas en el campo de la administración y la economía, desarrollar habilidades y destrezas en la solución de ecuaciones para su aplicación en la solución de problemas en administración, evaluar las soluciones de un sistema de ecuaciones lineales orientado a la resolución de problemas en el campo administrativo, conocer, evaluar y graficar las funciones elementales analizando las características de una función y aplicar la conceptualización de límite y analizar la continuidad y/o discontinuidad de una función real, en un punto y/o en un intervalo dado.

Es en base a ello que se pretende rediseñar su contenido curricular y las estrategias propuestas para la enseñanza aprendizaje, elaborando un nuevo programa que se adapte a la necesidad de la carrera.

En este orden de ideas se formula el siguiente interrogante de investigación: ¿Cuál debe ser la estructura del Programa de Matemática I como estrategia de enseñanza contextualizada para el área de administración?

OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Proponer un Programa de Matemática I como estrategia de enseñanza contextualizada en el área de administración de la Universidad Alonso de Ojeda.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar el enfoque de la contextualización para el programa de matemática I en el área de administración de la Universidad Alonso de Ojeda.

Caracterizar los elementos presentes en la estructura curricular de la asignatura de matemática I en el área de administración en la Universidad Alonso de Ojeda.

Describir el proceso de planificación de la unidad curricular matemática I en el área de administración en la Universidad Alonso de Ojeda.

Especificar las estrategias de enseñanzas para utilizar en el programa de matemática I en el área de administración de la Universidad Alonso de Ojeda.

Diseñar un Programa de matemática I en el área de administración de la Universidad Alonso de Ojeda.

TEORÍA QUE FUNDAMENTA EL ACCIONAR INVESTIGATIVO

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA MATEMÁTICA

Para incorporar el mundo matemático en nuestras aulas podrían abordarse diversos ámbitos o actores; aquí se centra la atención en uno de ellos, el docente. Una de las claves para contextualizar la matemática que se enseña es que el educador matemático conozca el objeto matemático, sus fundamentos, su historia y sus aplicaciones en diferentes contextos. Conocer el origen de un tópico matemático da idea de los problemas que lo hicieron surgir y ayuda a repensar situaciones similares que pudieran adaptarse a las situaciones de aprendizaje que se diseñen.

Asimismo es importante entonces, plantearse algunas interrogantes como ¿qué utilidad puede

tener este tópico matemático y en qué contextos se utiliza? ¿A qué problemas da respuesta? También es clave saber la relación entre los problemas agrupados y la estructura conceptual del objeto matemático que se quiere contextualizar en el aula. Se trata de ver el conjunto de situaciones que estructuralmente comparten el mismo tópico. Las situaciones pudieran ser de tipo natural, social o cultural. Los fundamentos matemáticos para estudiantes de negocios, economía y ciencias sociales y de la vida. Inicia con temas que no son de cálculo, como ecuaciones, funciones, álgebra de matrices, programación lineal y matemáticas financieras. Después avanza a través tanto de cálculo de una como de varias variables. Las demostraciones y condiciones técnicas, son descritas de manera suficiente pero sin abundar demasiado. En ocasiones, para conservar la claridad se dan argumentos intuitivos e informales.

PRINCIPIO DEL PROCESO DE CONTEXTUALIZACIÓN

Hacer realidad en el aula la expresión “la matemática está en todas partes” no parece ser tarea fácil, generalmente hay poca variedad en los fenómenos o contextos con los que relacionamos la matemática en el aula, apelando frecuentemente a ejemplos relacionados con la aritmética y geometría elemental Parra y Ríos (2012). La causa principal de esta situación podría radicar en que las prácticas sociales y los códigos que en el sistema escolar interactúan son diferentes a los que se practican fuera de ella Garii y Silverman (2009); en ese caso la clave está en cómo incorporar las prácticas sociales y los códigos comunicativos de la matemática que interactúan fuera de la escuela en nuestras prácticas educativas matemáticas.

Una de las claves para contextualizar la matemática que se enseña es que el educador matemático conozca el objeto matemático, sus fundamentos, su historia y sus aplicaciones en diferentes contextos. Conocer el origen de un tópico matemático da idea de los problemas que lo hicieron surgir y ayuda a repensar situaciones similares que pudieran adaptarse a las situaciones de aprendizaje que se diseñen. Es importante entonces, plantearse algunas interrogantes como ¿qué utilidad puede tener este tópico matemático y en qué contextos se utiliza? ¿A qué problemas da respuesta?

También es clave saber la relación entre los problemas agrupados y la estructura conceptual del objeto matemático que se quiere contextualizar en el aula. Se trata de ver el conjunto de situaciones que estructuralmente comparten el mismo tópico. Las situaciones pudieran ser de tipo natural, social o cultural. En el caso del mismo ejemplo sobre el número, podríamos plantear situaciones posiblemente muy cercanas a los estudiantes, como el

diseño de jardineras en la escuela o plantearse problemas de diseño industrial que ameriten decisiones tales como determinar qué tipo de envase tendría mayor capacidad, uno de forma cilíndrica u otro en forma de paralelepípedo.

Un segundo aspecto clave en la contextualización es el saber buscar información y analizarla desde la mirada del aula. Si queremos conocer los problemas que originaron un determinado tópico matemático o conocer sus aplicaciones actuales, es necesario indagar en las diferentes fuentes con las que contamos. Una de ellas son las tecnologías de la información que nos adentran en el mundo de la web 2.0. La infinidad de información que se halla en este universo deja de lado la excusa de no conocer del tema.

El docente debe buscar esas fuentes y sobre todo, saber seleccionar aquellas que son realmente fiables y pertinentes para la situación planteada; de ahí la importancia de saber analizar la información que ellas nos proveen. En esta búsqueda también los estudiantes pueden ser aliados en esta indagación orientada por ellos. El aprendizaje contextual está estrechamente ligado a la definición de competencia matemática que hace la Ley Orgánica de la Educación (LOE), que consiste en la adquisición de las habilidades para aplicar con precisión y rigor los conocimientos y el razonamiento matemático en la descripción de la realidad y en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO CONTEXTUALIZADO

Este enfoque supone que la mente del alumno, busca de forma natural, el significado del contexto de la explicación, buscando las relaciones que tengan sentido y sean útiles. En función de eso, la teoría del aprendizaje contextual enfoca los múltiples aspectos de cualquier ambiente de aprendizaje. Estos ambientes pueden ser variados, desde la propia aula, a un laboratorio, el patio del colegio, o un lugar de trabajo.

Es por tanto, que siguiendo este modelo, se alienta a los profesores a diseños nuevos ámbitos de aprendizaje cambiando el aula, por el patio, por el laboratorio, o por la visita a algún área de trabajo...esto motivara al alumnado, sacándolo de su rutina habitual, y haciendo que los estudiantes descubran las relaciones existentes entre las ideas abstractas y los contextos en un mundo real. Este enfoque de enseñanza se apoyara, según la plataforma Center for Occupational Research and Development (CORD) (1979), en cinco estrategias que el profesor puede utilizar para mejorar el nivel de aprendizaje de los alumnos. A estas se les conoce bajo el nombre de "REACT", que yo voy a extender a Reactivación de la enseñanza. Estas siglas respon-

den a las iniciales de Relación, Experiencia, Aplicación, Cooperación y Transferencia.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación se caracterizó por ser de tipo proyectiva, según Hurtado (2010), mediante este tipo de investigación se intenta proponer soluciones a una situación determinada a partir de un proceso previo de indagación. Implica explotar, describir, explicar y proponer alternativas de cambio mas no necesariamente ejecutar la propuesta.

Con un diseño de Investigación mixto, ya que combina el diseño de campo, el transeccional y el no experimental.

De acuerdo con Fedupel (2012) la investigación transeccional recolecta los datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede. Investigación que recopila datos en un momento único. Asimismo será no experimental, para ello el autor Pérez (2010), explica que es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente la variable. La investigación no experimental se clasifica según su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo, en los cuales se recolectan datos.

De igual manera tendrá un diseño Documental dado que estar basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas cuyo objetivo es el aporte de nuevos conocimientos.

POBLACIÓN Y MUESTRA

La población de estudio estuvo conformada por dos (2) profesores que dictan la materia de matemática en la facultad de administración de la Universidad Alonso de Ojeda. Cabe destacar, que se hizo uso del muestreo intencional, ya que la población es muy pequeña por lo que se asume $N=n$ (población=muestra).

TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Según Mejía (2009), las técnicas de investigación son las distintas maneras, formas o procedimientos utilizados por el investigador para recopilar u obtener los datos o la información. En otras palabras, son los procesos e instrumentos utilizados en el abordaje del estudio de un determinado fenómeno, hecho, persona o grupo social.

Es importante señalar que en esta investigación, se utilizaron varias técnicas a saber: 1. La técnica de investigación documental, que para Enciso (2018) es aquella que recopila información acudiendo a

fuentes previas, como investigaciones ajenas, libros y emplea instrumentos definidos según dichas fuentes, añadiendo así conocimiento a lo ya existente sobre un tema de investigación.

Siguiendo, con la técnica de la encuesta desde la postura de García (2018), quien indica que en su aplicación se utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de

una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

MATRIZ DE REGISTRO DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL

Año / autor / texto	Categoría o Tema	Postulado o aspecto teórico sustentado
2012 Parra y Ríos Contextualización de la Matemática	Epistemología de la matemática	Constructivismo
	Principio del proceso de Contextualizada	Sujeto - matemática - realidad
	Estrategia de implementación del modelo Contextualizado	Relación, Experiencia, Aplicación, Cooperación y Transferencia
	Competencias Básicas	Competencia y Habilidad
2001, AVERU Elementos de la estructura curricular	Fines y Objetivo de la educación de la matemática	Aspectos cognitivos, contenido y la instrucción
	Contenido de matemática para administrador	Horizonte debe estar cifrado en el análisis de los resultados y la adaptación a la realidad
	Orientación sobre la evaluación	Evaluación formativa
	Competencias Básicas para la inclusión al currículo	Competencia y Habilidad

Fuente: Mas y Rubí y Domínguez (2022)

MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DOCUMENTAL (OBJETIVO 1)

Categoría de análisis	Análisis Teórico		Análisis por comparación
	Parra y Ríos	Investigador	
Contextualización de la Matemática	Generalmente hay poca variedad en los fenómenos o contextos con los que relacionamos la matemática en el aula, apelando frecuentemente a ejemplos relacionados con la aritmética y geometría elemental	La manera tradicional de la contextualización de la matemática, se limita a una manera cerrada a la aritmética y geometría	Se debe realizar un proceso de enseñanza que no se limite a solo los procedimientos rigurosos de solución de problemas, debe ir más allá donde el estudiante refleje la necesidad del uso de la misma en problemas reales y cotidianos.
Categoría de análisis	Kilpatrick	Investigador	Análisis por comparación
Epistemología de la matemática	el conocimiento es construido activamente por el sujeto que conoce, no es recibido pasivamente del entorno llegar a conocer es un proceso adaptativo que organiza el propio mundo experiencial; no se descubre un mundo independiente, preexistente, exterior a la mente del sujeto	El conocimiento de la naturaleza de la matemática genera en el docente la posibilidad de adaptabilidad a la realidad para una mayor aceptación de los estudiantes a el logro de la solución de las situaciones presenten	El poder impartir conocimiento a través de la construcción activa, logra a un proceso adaptativo que abre camino a la solución de problemas reales.
Categoría de análisis	Zamora	Investigador	Análisis por comparación
Principio del proceso de Contextualizada	Sujeto: Competencias y procesos generales Matemática: conceptuales, experimentales y procedimentales Realidad: Tareas y situaciones	Se hace necesario la participación directa del sujeto quien debe poseer competencias y conocimiento básico de los procesos de solución de problemas de matemática (conceptual-experimental-procedimental) para poder realmente relacional con las realidad en su entorno, facilitando su adaptabilidad y desarrollo de situaciones presentes	Es necesario la triangulación de saberes sobre el sujeto, la propia contextualización de la matemática y la realidad para poder liberar la tensión del estudiante frente a los diferentes escenarios de problemas que se enfrenta

Categoría de análisis	Center for Occupational Research and Development (CORD)	Investigador	Análisis por comparación
Estrategia de implementación del modelo Contextualizado	Estrategia de Relación; aprender por "relación" consiste en aprender en el contexto de las experiencias de la vida o conocimiento preexistente;	El manejo de la contextualización de la matemática permite determinar de acuerdo al grupo de estudiante cuál de las estrategias de Relación, Aplicación. Cooperación y Transferencia puesto que todas se desarrollan en base a la experiencia, conocimiento y habilidad que se de en el salón de clase.	Para aplicar las estrategias de contextualización es importante saber determinar cuál es el escenario al que se enfrenta el docente, el conocer las habilidades y conocimientos del grupo de estudiantes y el objetivo de la solución de problemas garantiza la adaptabilidad a la búsqueda de posibles soluciones a los problemas reales.
	Estrategia Experimentación se llama experimentación y consiste en aprender en el contexto de la exploración, descubrimiento e invención;		
	Estrategia de Aplicación tienen objetivos, en primer lugar plantear situaciones de la vida cotidiana, y también demostrar la utilidad de los conceptos en algún área de interés del estudiante;		
	Estrategia de Cooperación la experiencia del trabajo cooperativo no solo ayuda a los estudiantes a aprender los temas, sino que también está relacionado con el mundo real que postula el aprendizaje contextual		
	Estrategia de Transferencia es una estrategia de enseñanza que consiste en aprender en el contexto de la aplicación del conocimiento en nuevos contextos o en nuevas situaciones		
Categoría de análisis	Cabalo & Cabalo	Investigador	Análisis por comparación
Competencias Básicas	Pero evaluar la competencia de un docente (desempeño y efectividad) es un proceso difícil, ya que esta evaluación depende del desempeño del estudiante y como en cualquier evaluación, es muy difícil distinguir entre diferentes niveles de competencia y habilidades	Hablar de competencias básicas en matemática se resume a las habilidades y destrezas del docente para poder mantener la atención y atracción del estudiante a través de sus habilidades y experiencias.	Es importante el tener habilidades y destrezas como competencia básica para el logro del proceso de enseñanza - aprendizaje a través de la atención y participación de los estudiantes de manera activa y motivada

Fuente: Mas y Rubí y Domínguez (2022)

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA PLANIFICACIÓN

REALIDAD	TEORÍA	INVESTIGADOR
	PLANIFICACION	
*...primero estudio lo que es el contenido programático que proporciona la universidad, pero también tomo en cuenta, ósea de ese contenido programático	Arango (1972:284), puede definir la planificación como: "la descripción que el profesor hace por anticipado de los cambios de comportamiento que espera se sucedan en el estudiante como consecuencia del aprendizaje	En relación a los resultados emanados por los entrevistados y considerando las fases que se deben seguir para la formación del proceso de planificación se deja claro que solo pocos de ellos se consideran
*...si los muchachos ahorita por cuestión de la pandemia, algunos no tuvieron profesores de matemática, entonces trato de explicar lo más básico de ese contenido y darles las herramientas con lo que ellos puedan defenderse en el siguiente en la siguiente asignatura que es matemática II	Arango (1972), define el diagnóstico como: "la descripción que el profesor hace por anticipado de los cambios de comportamiento que espera se sucedan en el estudiante como consecuencia del aprendizaje	importantes para ello, consideran que la revisión diagnóstica y la adecuación de la misma de acuerdo a los resultados obtenidos de ella, cumple con el proceso de manera eficiente. Se deja a un lado uno de los procesos que permitiría contemplar los posibles resultados
*...ejercicios prácticos, a parte de la evaluación como tal se coloca el ejercicio práctico para ver hasta qué grado ellos dominan el tema en cuestión	Carrasco (2004:243) la define la evaluación como: "acto de valorar una realidad que forma parte de un procesos cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas...".	que arroje el diagnóstico, como es la revisión y actualización del diseño curricular pues ofrece un compás más amplio donde se puede mantener la planificación original se considera este proceso una multiplicidad de estructuras y prácticas

Se organizan los contenidos de los temas equitativamente en varias unidades específicas para facilitar evaluación	Hurtado (2010) Este proceso posee fases que buscan describir y sistematizar el contenido, técnicas e instrumentos a desplegar en determinado tiempo. Dichas fases contemplan los siguientes aspectos: diagnóstico de la comunidad, definición de objetivos educativos determinación de contenidos, diseño curricular, selección de métodos y evaluación.	educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción. el desarrollo del currículo como campo de estudio no debería circunscribirse sólo la actividad de diseño de modelos o propuestas curriculares, es decir, a la fase de planeación o proyección formal sino a su puesta en acción donde en su oportunidad fue
Dependiendo de la cantidad de unidades específicas de temas se evalúan de 2 unidades temáticas por evaluación para medir su objetivo.	Gagné y Briggs (1976, pág. 31): "Los objetivos de la educación consisten en las actividades humanas que contribuyen al funcionamiento de la sociedad y que pueden adquirirse por aprendizaje	considerado ser un contenido importante para poder obtener del estudiante los objetivos de conocimiento, habilidad y actitud.
Si el tema es extenso si planifica una sola evaluación para medir objetivo.		

Fuente: Mas y Rubí y Domínguez (2022)

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE LA CATEGORÍA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE

REALIDAD	TEORIA	INVESTIGADOR
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA		
<p>*...obviamente el nivel de complejidad no era a el mismo que el presencial, he porque había que entender que no era lo mismo estar en una clase en vivo</p> <p>*...si tuve que cambiar pues la metodología y hasta cambiar y hasta las estrategias de evaluación</p> <p>hay que entender también que la situación país también ha hecho que muchos, precisamente esa matemática I tengan debilidades, en cuanto a las matemáticas, porque muchos no tuvieron profesor</p> <p>*...por lo tanto al llegar a matemática I en la universidad no tenía las bases para resolver, entonces obviamente tuve que cambiar la estrategia y la metodología</p> <p>*...apertura se da charla general sobre la conceptualización de la temática a tratar.</p> <p>* Se explica teóricamente con apoyo visual - descriptivo el punto específico del tema a tratar.</p> <p>* Se explican ejercicios prácticos sobre el tema con interacción activa de participación de los estudiantes</p> <p>* Se elabora al final de la sesión actividad de retroalimentación que garantice aprendizaje</p> <p>* Si ha habido un cambio en la estrategia de enseñanza porque los puntos correspondientes a charla general y la retroalimentación mencionados en párrafo anterior se hacen difícil cumplirlos.</p>	<p>Constructivismo, según Díaz (2004), considera que la enseñanza corre a cargo del enseñante como originador, pero al fin y al cabo es una construcción conjunta como producto de los continuo y complejos intercambios de los estudiantes y el contexto institucional (institucional, cultural) que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación</p> <p>Aula Invertida Bergmann y Sams (2012), consideran dicha estrategia donde el docente filma el uso de este recurso y la usa y comparte el vídeo con sus estudiantes. Los autores citados se dieron cuenta de las ventajas, pues los estudiantes que faltaban podían ver los vídeos, en tanto que los que sí habían asistido tenían oportunidad de aclarar sus dudas o ponerse al corriente</p> <p>, Burke (2020) plantea la gamificación como el uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo</p> <p>Alemán (1998), el uso de la computadora en sus diversas modalidades ofrecen, otros métodos de enseñanza, ventajas tales como: participación del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje, crear micro mundos que permitan explorar, el desarrollo cognitivo y a través de la retroalimentación inmediata y efectiva podrá aprender de sus propios errores</p>	<p>Al comparar las respuestas recibidas pareciera que la estrategia de enseñanza es bajo el método deductivo a pesar que desde el inicio de la formación de estrategias para la enseñanza de la matemática, parte de un método constructivista que permite que el docente se convierta en un moldeador de conocimiento pues no dará la facilidad de las formulas y/o planteamientos previos para la solución de problemas, es decir, partir de la construcción de los procesamientos que conducen a la solución asertiva donde el estudiante desarrolle habilidades que utilizara en cada situación que se le presente. Claro está que la situación de la pandemia creo en los docentes dificultades para llegar a los estudiantes, tal vez por mantener el modelo tradicional de enseñanza, sin buscar el uso de la tecnología que permite llegar a los estudiantes de manera quizás de una mejor manera, las plataformas virtuales como Moodle, edmodo permite llegar al estudiante en el momento que él tenga la oportunidad garantizando la permanencia del contenido y la accesibilidad; optimizando así el proceso de enseñanza - aprendizaje del docente y del estudiante.</p>

Fuente: Mas y Rubí y Domínguez (2022)

Propuesta: Programa de Matemática I. Para la carrera de Administración de la Universidad Alonso de Ojeda

enfocada a la resolución de problemas en el campo de la administración.

OBJETIVO GENERAL

Contextualizar los conceptos y fundamentos matemáticos elementales del álgebra y la aritmética

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Determinar la contextualización del contenido de matemática I enfocado a la resolución de proble-

mas reales a través de los procedimientos matemáticos.

Especificar los elementos matemáticos del álgebra y aritmética necesarios para el conocimiento y habilidad de los estudiantes de administración.

Desarrollar habilidades y destrezas en la solución de inecuaciones para su aplicación en la solución de problemas en administración.

Aplicar estrategias de enseñanza como el aula invertida y la gamificación para el desarrollo de aprendizajes contextualizados en el área de administración.

Aplicar software en las clases de matemática I para la solución de problemas contextualizados en el área de administración.

CONTENIDO PROGRAMÁTICO

Unidad I Introducción al Álgebra

- Algunas propiedades de los números reales: Establecer e ilustrar las propiedades siguientes de los números reales: transitiva, conmutativa, asociativa, inversa y distributiva. Definir la resta y la división en términos de la suma y la multiplicación, respectivamente.
- Operaciones con números reales: Enlistar e ilustrar las propiedades más comunes de los números reales.
- Exponentes y radicales: Revisar los exponentes enteros positivos, el exponente cero, los exponentes enteros negativos, los exponentes racionales, las raíces principales, los radicales y el procedimiento de racionalización del denominador.
- 1.4 Operaciones con expresiones algebraicas: Sumar, restar, multiplicar y dividir expresiones algebraicas. Definir lo que es un polinomio, utilizar productos especiales y emplear la división larga para dividir polinomios.
- Factorización: Establecer las reglas básicas para factorizar y aplicarlas para factorizar expresiones.
- Fracciones: Simplificar fracciones y sumar, restar, multiplicar y dividir fracciones. Racionalizar el denominador de una fracción.

Unidad II Sistemas de Ecuaciones Lineales

- 2.1 Ecuaciones lineales: Estudiar las ecuaciones equivalentes y desarrollar técnicas para resolver ecuaciones lineales, que incluyan las ecuaciones con literales
- 2.2 Ecuaciones que conducen a ecuaciones lineales: Resolver ecuaciones fraccionarias y con

radicales que conducen a ecuaciones lineales

- Ecuaciones cuadráticas: Resolver ecuaciones cuadráticas por medio de factorización o con la fórmula cuadrática
- Aplicaciones de ecuaciones y desigualdades: Se aplicara las ecuaciones a situaciones cotidianas. Después se hará lo mismo con las desigualdades, que son proposiciones en que una cantidad es mayor, menor, no mayor o no menor que otra cantidad.
- Aplicaciones de ecuaciones: Modelar situaciones que se describen por medio de ecuaciones lineales o cuadráticas
- Desigualdades lineales: Resolver desigualdades lineales con una variable e introducir la notación de intervalos
- Aplicaciones de desigualdades: Modelar situaciones en términos de desigualdades.
- Valor absoluto: Resolver ecuaciones y desigualdades que incluyan valores absolutos.
- Aplicaciones de los sistemas de ecuaciones lineales a la administración.
 - 2.9.1. Función de costo.
 - 2.9.2. Función de ingreso.
 - 2.9.3. Función de utilidad.

Unidad III Funciones y gráficas (a través de software matemáticos)

- Funciones: Entender lo que es una función y determinar dominios y valores de una función.
- Funciones especiales: Introducir los conceptos de función constante, función polinomial, función racional, función definida por partes, función valor absoluto y notación factorial.
- Combinación de funciones: Combinar funciones por medio de suma, resta, multiplicación, división y composición.
- Gráficas en coordenadas rectangulares: Graficar ecuaciones y funciones en coordenadas rectangulares, determinar intersecciones, aplicar la prueba de la recta vertical y determinar el dominio y rango de una función a partir de una gráfica.
- Simetría: Estudiar la simetría con respecto al eje x, al eje y, al origen, y aplicar la simetría en el trazado de curvas.

Unidad IV Rectas, parábolas y sistemas de ecuaciones (a través de software matemáticos)

- Rectas: Desarrollar la noción de pendiente y formas diferentes de las ecuaciones de rectas.

- Aplicaciones y funciones lineales: Desarrollar la noción de curvas de demanda y oferta, e introducir funciones lineales.
- Funciones cuadráticas: Hacer el bosquejo de las parábolas que surgen de funciones cuadráticas
- Sistema de ecuaciones lineales: Resolver sistemas de ecuaciones lineales con dos y tres variables por medio de la técnica de eliminación por adición o por sustitución.
- Sistemas no Lineales: Utilizar la sustitución para resolver sistemas de ecuaciones no lineales.
- Aplicaciones de sistema de ecuaciones: Resolver sistemas que describen situaciones de equilibrio y puntos de equilibrio.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Evaluación diagnóstica de la unidad curricular. Exposición y presentación, por parte del docente. Intercambio de ideas con los estudiantes. Procesamiento de dudas. Trabajo en equipo y talleres para analizar y resolver problemas. Aprendizaje cooperativo, sustentado en un Plan de Trabajo del Equipo. Aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas. Investigación, organización de información, análisis de temas relacionados con Asesoría directa a los estudiantes. Pruebas escritas. Estudio de casos prácticos. Trabajos prácticos. Entornos virtuales: uso de software matemático y blog académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANGO, J. (1972). Planeación curricular y evaluación en función de las necesidades de un país. Educación Médica y Salud, 6, 3-4.
- AVERU (2001). Estrategias de Cambio para la Educación Superior Venezolana, Caracas www.analitica.com/va/sociedad/.../1141141.asp.
- BERGMANN, J. y Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. EE.UU.: International Society for Technology in Education.
- BURKE, B. (2020) Gamification what is the future of gamification? Standford: Gartner.
- CARRASCO J. (2004). Una Didáctica para Hoy. Madrid. España. RIALP, S.A.
- DÍAZ, F. (2005). Desarrollo del currículum del currículo e Innovación. Modelos e investigación en los noventa. Perfiles. XXVII (107), 57-84.
- FEDUPEL (2012). Investigación Transaccional. Manual de Trabajos de Especialización Maestría y

Tesis Doctorales. 4ta Edición. Reimpresión, Caracas 2012.

GAGÑE, R. y Briggs, L. (1976). La planificación de la enseñanza. México: Trillas

GARCÍA, F. (2018). Encuesta. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738>. Consultado Febrero, 2022

GARIL, y Silverman, (2009) Beyond the Classroom Wall: Helping Teachers Recognize Mathematics Outsides School. Revista latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. 12(3). 333-354.

HAEUSSLE, F., Ernest JR. (2003) Matemáticas para administración y economía, Décima edición, PEARSON EDUCACIÓN, México.

HURTADO, (2010). "El Proyecto de Investigación: Comprensión Holística de la Metodología y la Investigación". 3ra. Edición, Fundación Sypal: Caracas.

HURTADO, J. (2010). El proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología y la investigación. Sexta Edición. Ediciones Quirón. Bogotá. Colombia

LEITE, C., Fernandes, P. (2011). Avaliação da aprendizagem dos alunos. Novos contextos novas práticas. Porto: Edições Asa.

MEJÍA M. Elías (2009). La Investigación científica en Educación. Lima: Editorial CEPREDIM.

PARRA, y Ríos, (2012). Contextos y construcción del conocimiento didáctica matemático. Informe final. LUZ. Maracaibo. Venezuela (Material no publicado)

PÉREZ,(2010). Investigación no experimental. Disponible en: <http://es.slideshare.net/merlina10/di-seo-no-experimental-transversal-252>. Consultado en Febrero 2022.

EL LLANTO DE MARÍA LA DE MAGDALENA

The cry of Mary Magdalene

PP: 63-67

GUERRERO NAVARRO, LAURA MARÍA

Universidad de Málaga-España

lauramaria_gn@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0958-0120>

RESUMEN

El conocido llanto de María Magdalena pudo ser debido a varias causas. Sin embargo, al desglosar la configuración de su identidad, se puede comprobar que el motivo más conocido del mismo responde a una supuesta causa no protagonizada por ella; lo cual fue el resultado de la fusión de varias identidades.

Palabras clave: Demonios, pecados, llanto, arrepentimiento.

ABSTRACT

The well-known crying of Mary Magdalene could be due to several causes. However, when breaking down the configuration of her identity, it can be verified that the most well-known reason for it responds to a supposed cause not carried out by her; which was the result of the fusion of several identities.

Keywords: Devils, sins, crying, repentance.



*Estudiante de doctorado en la Universidad de Málaga, Málaga (España). Licenciatura en Historia del Arte. Máster interuniversitario en Arqueología y Patrimonio: Ciencia y Profesión. Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Ciencias Sociales: Geografía e Historia y Filosofía.

INTRODUCCIÓN

<< Mujer, ¿por qué lloras?>>
(Juan 20, 13).

Si por algo se ha identificado a santa María Magdalena, desde hace siglos, es por el llanto que le producía el remordimiento de haber pecado. De hecho, en el refranero popular se acuñó el hecho de <<llorar como una Magdalena>>. Pero, ¿se debió realmente el llanto de la santa a su disoluta vida pasada?

IDENTIFICANDO A MARÍA MAGDALENA

La idea que se tiene sobre quién fue la seguidora de Jesús responde al resultado de la fusión entre los relatos bíblicos y las leyendas; pesando más los episodios legendarios que los que las Sagradas Escrituras proporcionaron. Es decir, a los episodios bíblicos protagonizados por ella, se le añadieron los de otras mujeres con las que fue identificada; lo cual se debió el papa Gregorio Magno, quien dijo:

... esta a quien San Lucas¹ llama mujer pecadora, San Juan² la llama María; nosotros creemos que es aquella María de la que San Marcos³ afirma que fueron arrojados siete demonios⁴.

De estas afirmaciones, María Magdalena era aquella de la que Jesús arrojó siete demonios; sin embargo, para san Gregorio, la seguidora de Jesús era la misma que la pecadora anónima –de la que se habla en el capítulo 7 del evangelio según san Lucas– y María de Betania –hermana de Lázaro y Marta–.

De la unificación de todo lo anterior se creó el personaje legendario. Es por ello que los episodios que se le atribuyen –siguiendo un orden cronológico– se pueden clasificar en una identificación de su persona atribuida, real y legendaria. Razón por la cual, ya se contempla la atribución de <<mujer pecadora>>, que será clave en su inconsolable llanto.

LLANTO EN CASA DE SIMÓN EL FARISEO

Una vez que san Gregorio hizo estas asignaciones, al hablar de la identificación –certera– de la

Magdalena como mujer endemoniada a la que Cristo ayudó, dio una explicación a lo que significaban dichos seres infernales; lo cual llevó a la relación de manera coherente con la mujer anónima lucana:

Y ¿qué se designa por siete demonios sino todos los vicios?, pues como todo el tiempo se comprende en siete días, propiamente todas las cosas se significan por el número siete; por eso María, que tuvo todos los vicios, tuvo siete demonios⁵.

De este modo, el papa Gregorio Magno creó el papel de la pecadora por antonomasia; la cual había experimentado los siete pecados capitales.

A partir de entonces, se configuró la <<identificación atribuida>> a María Magdalena, al considerar que era aquella quien fue a casa de Simón el fariseo tras ser consciente de la gravedad de sus faltas y enterarse de que Jesús –aquel que perdonaba a los pecadores y cuyas palabras conducían a la salvación– estaba allí, para que la perdonara:

Había en la ciudad una mujer pecadora, la cual, al enterarse de que Jesús estaba a la mesa en casa del fariseo, se presentó allí con un vaso de alabastro lleno de perfume, se puso detrás de él a sus pies, y, llorando, comenzó a regarlos con sus lágrimas y a enjuagarlos con los cabellos de su cabeza, los besaba y ungió con el perfume⁶.

Esta loable actitud, limpiar los pies de Cristo con sus lágrimas y ungiolos con el perfume, fue entendida por el papa Gregorio Magno como la reconversión de sus pecados; ya que: <<... con los ojos había deseado lo terreno, pero ya, afigiéndolos por el arrepentimiento, lloraba;...>>⁷.

Numerosas son las representaciones artísticas en las que se figura la comida en casa del fariseo y de las que destaca esta mujer anónima a los pies del Hijo de Dios. Una obra especialmente interesante es la de Pedro Pablo Rubens (fig. 1), ya que en ella se figuran tanto su afligimiento como sus lágrimas cayendo por su rostro y por el pie del Señor (fig. 2); quien está a la mesa con el anfitrión y el resto de comensales.



5 ídem.

6 Lucas 7, 37.

7 GREGORIO I, P. S. (1958): op. cit., p. 704.

Fig. 1. Fiesta en casa de Simón el fariseo. Peter Paul Rubens. Ca. 1618-1620. Museo del Hermitage, San Petersburgo (Rusia).



Fig. 2. Fiesta en casa de Simón el fariseo. Peter Paul Rubens. Detalle de la figura 1.

Un llanto de penitencia con el que la <<pecadora arrepentida>> sirvió de modelo para los pecadores y aquellos que hacían suyos los pecados de otros:

A nosotros, sí, a nosotros representó aquella mujer cuando, después de haber pecado, nos volvemos de todo corazón al Señor y la imitamos en el llanto de la penitencia; [...].

La mujer riega con lágrimas los pies del Señor; lo que también hacemos en realidad nosotros cuando, movidos a compasión, ayudamos a cualesquiera miembros de Cristo, [...] cuando participamos en la tribulación de sus santos, cuando tenemos por nuestras sus aficiones⁸.

Y por el que se convirtió, según relató Santiago de la Vorágine, en su *Leyenda dorada* –hacia 1264–, en: <<... la primera que en aquel tiempo de gracia hizo solemne y pública penitencia;...>>⁹.

Es por esto que este sería el primer episodio –atribuido– de llanto por todas y cada una de las faltas cometidas y el dolor de haber injuriado a Dios con ellas; el cual, no le hizo sentir vergüenza por hacer público que era pecadora, ya que pudo más su amor a Dios. Así lo indicó Gregorio I: <<... se puso a mirar las manchas de su torpe vida [...] sin avergonzarse de los convidados; porque, como ella se avergonzaba gravemente de sí misma en su interior, no creyó que hubiera exteriormente cosa que la avergonzara>>¹⁰.

Por consiguiente, se trató de un llanto de penitencia que implicaba arrepentimiento y tristeza.

LLANTO EN EL SEPULCRO

Este segundo momento lacrimoso se correspon-

8 Ibíd., p. 707.

9 VORÁGINE, Santiago de la, *La leyenda dorada*

1. Alianza Forma, Madrid, 1982, p. 384.

10 GREGORIO I, P., S. (1958): op. cit., p. 704.

dería con uno de los capítulos protagonizados por la <<real>> María Magdalena; es decir, por aquella que la Biblia menciona de manera nominativa. Se corresponde con el episodio denominado *Aparición a María Magdalena*, el cual pertenece al capítulo 20 del evangelio según san Juan:

María se quedó fuera, junto al sepulcro, llorando. Sin dejar de llorar, se asomó al sepulcro y vio a dos ángeles con vestiduras blancas, sentados uno a la cabecera y otro a los pies, donde había sido puesto el cuerpo de Jesús. Ellos le dijeron: <<Mujer, ¿por qué lloras?>> Contestó: <<Porque se han llevado a mi Señor, y no sé dónde lo han puesto>>.

Al decir esto, se volvió hacia atrás y vio a Jesús allí de pie, pero no sabía que era Jesús. Jesús le dijo: <<Mujer, ¿por qué lloras? ¿A quién buscas?>>. Ella, creyendo que era el hortelano, le dijo: <<Señor, si te lo has llevado tú, dime dónde lo has puesto, y yo iré a recogerlo>>. Jesús le dijo: <<¡María!>> Ella se volvió y exclamó en hebreo: <<¡Rabbuní!>> (es decir, <<¡Maestro!>>). Jesús le dijo: <<Suéltame, que aún no he subido al Padre; anda y di a mis hermanos que me voy con mi padre y vuestro padre, con mi Dios y vuestro Dios>>. María Magdalena fue a decir a los discípulos que había visto al Señor y a anunciarles lo que él le había dicho¹¹.

Aquí se presenta a María Magdalena como una mujer desconsolada, que llora por la muerte y desaparición del cuerpo de su maestro al que iba a venerar. Y como el amor que sentía hacia Jesús le hizo no tener miedo –ella era uno de sus discípulos y, por ende, estaba en el punto de mira de los judíos–; así como el hecho de haber sido capaz de ir ella sola, a donde fuera necesario, a por el cuerpo del Señor. De este modo la representó el temprano pintor barroco Antiveduto Grammatica (fig. 3) en una pintura en la que María Magdalena aparece nimbada, con larga cabellera rubia y vestida con una anacrónica indumentaria de brocados. Está sentada y llorando (fig. 4) ante el sepulcro abierto –en el que no se encuentra el cuerpo de Jesús– y en cuya tapa hay un inscripción latina: *Quia tulerunt dominum meum* –<<Se han llevado a mi Señor>>–, en la que se indica que la causa del lamento de la Magdalena es precisamente que se han llevado el cuerpo de Cristo. Y, flanqueándola, hay dos ángeles –como así se indicó en el mencionado evangelio según san Juan– sentados uno a la cabecera y otro a los pies del sepulcro; uno de los cuales parece dirigirse a ella para preguntarle por el motivo de su llanto.



Fig. 3. María Magdalena en la tumba de Cristo resucitado. Antiveduto Grammatical. The State Hermitage Museum, San Petersburgo (Rusia).

Por consiguiente, se trata de un llanto de dolor e impotencia.



Fig. 4. María Magdalena en la tumba de Cristo resucitado. Detalle de la figura 3.

LLANTO EN EL DESIERTO

En último lugar, atendiendo al orden cronológico a los que dan lugar los episodios bíblicos –propios y atribuidos– y los legendarios, estaría el momento en el que María Magdalena se retira al yermo a seguir llorando por sus pecados.

Las hagiografías sobre su vida –basadas en episodios legendarios repletos de intereses relacionados con la posesión de sus reliquias y por ubicarla en tierras francesas– dictaminaron que, tras la muerte del Hijo de Dios, María Magdalena, junto con sus hermanos –esto la sigue identificando con María de Betania– y demás acompañantes fueron subidos a una barca por los infieles y arrojados al mar a su suerte. Por milagro divino, arribaron a las costas de Marsella y, tras predicar y convertir a muchos lugares, decidió retirarse a un desierto donde siguió llorando por sus pecados. Así lo recogió Pedro de Ribadeneyra en su *Flos sanctorum*, –publicado, en varias partes, entre 1599 y 1604–:

*Y la Magdalena despues de haver predicado por si misma, y convertido muchas almas, se retiro à un desierto à llorar de nuevo sus pecados, (como si nunca los huviera llorado)¹² y à ocuparse de dia, y de noche en la contemplacion del Señor, y gozar de sus gustos suavissimos, y regalos. Treinta años estuvo en aquella soledad,...*¹³

Es por ello que, en este episodio atribuido, la santa se dedica, además de a una vida contemplativa,

¹² Aquí Ribadeneyra se refiere al episodio en casa de Simón el fariseo, donde la santa comenzó su penitencia y lloró abundantemente por sus pecados.

¹³ RIBADENEYRA, Pedro de, *Flos Sanctorum*, de las Vidas de los Santos. Tomo II. Joachin Ibarra, Madrid, edición de 1761, p. 388.

a seguir penando por sus errores pretéritos. No le importó el dolor emocional y los pesares físicos, ya que consideraba que tan graves ofensas, aun habiendo sido perdonadas por Jesús, merecían seguir haciéndola padecer todo el tiempo que le quedara de vida.

Una muestra –entre muchísimas que tratan el episodio de la penitencia en el desierto– es la obra de Annibale Carracci (fig. 5), donde María Magdalena se encuentra en su retiro aislado; cubierta por una manto azul que deja ver su pecho; apoya su brazo derecho sobre una calavera, la cual se ubica a su vez sobre el libro de sus meditaciones; y con la mano se sujeta la cara, mientras eleva sus ojos llorosos hacia el cielo en busca del perdón de sus faltas (fig. 6).

Por todo lo mencionado, se trata de un llanto de arrepentimiento y tristeza.



Fig. 5. María Magdalena en un paisaje. Annibale Carracci. Ca. 1599. Fitzwilliam Museum, University of Cambridge, Cambridge (Reino Unido).



Fig. 6. María Magdalena en un paisaje. Annibale Carracci. Detalle de la figura 5.

VERDADERO MOTIVO DE SU LLANTO

A partir de lo anterior, hay que tener en cuenta que las lágrimas, del episodio atribuido –en casa del fariseo– y del derivado de la fusión entre la identidad de la protagonista de este y la de la propia santa, fueron debidas al remordimiento y a la contrición; como resultado de su vida de pecadora.

Sin embargo, si se considera la escena que se narra en las Sagradas Escrituras, en la que la certera María Magdalena va al sepulcro y se encuentra con que el cuerpo del Señor ya no está allí, el afligido llanto que le produjo dicho suceso respondió a la tristeza causada por la imposibilidad de resolver aquello que tanto la apesadumbraba.

CONCLUSIÓN

En definitiva, María Magdalena lloró, sí, pero no por ser pecadora; sino por la pena que le produjo la muerte y desaparición de Jesús. Por lo tanto, no fue una pecadora arrepentida, sino una mujer con un gran sentido del amor, lealtad y equidad, en este caso, hacia su *rabbuní* –maestro–.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GREGORIO I, Papa, Santo, *Obras de san Gregorio Magno. Regla pastoral. Homilías sobre la profecía de Ezequiel. Cuarenta homilías sobre los Evangelios* (Paulino Gallardo, trad.). Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1958.

La Santa Biblia, San Pablo, Madrid, 1993.

RIBADENEYRA, Pedro de, *Flos Sanctorum, de las Vidas de los Santos*. Tomo II. Joachin Ibarra, Madrid, edición de 1761

VORÁGINE, Santiago de la, *La leyenda dorada 1*. Alianza Forma, Madrid, 1982.

APORTES A LA RELACIÓN ENTRE ARTE-POLÍTICA Y LA COMUNICACIÓN COMO EJE TRANSVERSAL

Contributions to the relationship between art-politics and communication as a transversal axis

PP: 68-72

ARRAIZ SOLANO, ISSAC LADISLAO

Universidad Central de Venezuela-Venezuela

isaacarraizsolano@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-0851-9479>

RESUMEN

Ante la necesidad de construir la ruta que permita orientar la búsqueda de la conexión entre los conceptos de arte, política, comunicación se pretende con este ensayo esbozar las teorías de Gadamer, Bilbeny y Searle, en relación a: • ¿Qué se entiende por arte, política y comunicación? • ¿Qué nociones de poder presentan los trabajos seleccionados? y • ¿Qué otras perspectivas funcionan de puentes teóricos entre arte, política, comunicación y herramientas visuales entendiendo las nuevas tecnologías? Con base a la última interrogante, se tendrá un encuentro teórico con Chantal Mouffe quien alega que el arte siempre es político, en tanto resista, afirme o niegue un orden hegemónico. Se considera con igual importancia la contextualización, respecto a la formación del artista y su puesto en la sociedad del pasado. Mientras que la teoría de Wolton servirá de engrudo que termina de dar sentido a los espacios políticos del arte en la sociedad actual.

Palabras clave: Arte, política, comunicación, tecnologías, Gadamer, Birbeny y Searle, Chantal Mouffe, Wolton

ABSTRACT

Given the need to build the route that allows guiding the search for the connection between the concepts of art, politics, communication, this essay intends to outline the theories of Gadamer, Bilbeny and Searle, in relation to: • What is meant by art? , politics and communication? • What notions of power do the selected works present? and • What other perspectives work as theoretical bridges between art, politics, communication and visual tools to understand new technologies? Based on the last question, there will be a theoretical meeting with Chantal Mouffe who argues that art is always political, as long as it resists, affirms or denies a hegemonic order. Contextualization is considered equally important, regarding the artist's training and his position in the society of the past. While Wolton's theory will serve as a paste that ends up giving meaning to the political spaces of art in today's society.

Keywords: Art, politics, communication, technologies, Gadamer, Birbeny and Searle, Chantal Mouffe, Wolton

*Estudios Políticos y Administrativos en Universidad Central de Venezuela, Actualmente Estudia Museología en Universidad Central de Venezuela

La compleja dinámica que caracteriza el ordenamiento y las relaciones de poder, las exigencias y responsabilidades que las diversas instituciones deben asumir, son cada vez más evidentes. En el caso de la Escuela de Estudios Políticos y Administrativos de la Universidad Central de Venezuela (EEPA-UCV) su propósito fundamental se materializa mediante el desarrollo de tres procesos claves: a) la formación de talentos humanos capaces de proponer e impulsar las transformaciones necesarias en la sociedad venezolana. B) la interpretación y producción de conocimiento de alto nivel teórico y c) la proyección e integración social de los resultados de los anteriores esfuerzos como contribución al desarrollo eficiente de la sociedad.

Un conjunto de limitaciones, insuficiencias y contradicciones caracterizan la manifestación artística de la política, lo que obedece entre otras causas a la falta de establecimiento de relaciones conceptuales entre dichos términos.

La interconexión entre los conceptos de arte, política de Gadamer y Bilbeny para abordar futuros estudios sobre el trinomio nombrado, teniendo en cuenta que la conexión entre los conceptos permite construir un complejo entramado semántico (Koselleck en Blanco Rivero, 2012). No es pretensión realizar un análisis exhaustivo que ahonde sobre los teoremas que se tomarán en cuenta, sino un recorte acorde a la pregunta y al problema. Se busca producir nuevas relaciones semánticas que devengan en nuevos conceptos para el análisis.

El nivel estratégico y la pertinencia en relación a las nuevas tecnologías de la comunicación. Al tiempo que responde a la necesidad de ampliar los conocimientos aplicados al campo de la comunicación política.

De allí la importancia de contribuir con un estudio que significará un antecedente en esfuerzos futuros a ahondar, quizá en temas filosóficos que aquí se tocan someramente. La investigación busca, con su producto, trascender y convertirse en herramienta teórica y metodológica, útil en éste momento histórico para la Academia, cuyo tránsito actual está dado por una fuerte descomposición social.

Explicar la relación entre arte y política dentro del marco comunicacional, resulta una importante contribución en la medida que ofrece la construcción teórica, a partir de supuestos que caracterizan al sujeto como actor político principal. Esa explicación es lo que presentará este estudio.

Visto así, los aportes que hace la investigación de cara a las exigencias del momento, se presentan como resultado de la aplicación de herramientas metodológicas aprendidas en la Escuela de Estu-

dios Políticos y Administrativos de la Universidad Central de Venezuela.

Finalmente, éste esfuerzo reviste significado especial para mi persona dado que su punto de partida se remonta varios años atrás, (en el ingreso a la Institución antes mencionada) a las clases de teatro dictadas por el Lic. José Alfredo Figueroa, además de una asignación en la asignatura: Introducción a las Ciencias Sociales por parte del Prof. Edgard Pérez Pereira.

Todo intento por explicar la relación entre la triada: arte, política y comunicación supone, revisar críticamente los aportes teóricos que distinguen a las distintas posturas sobre las que se ha fundamentado. Tras una búsqueda no fructífera de antecedentes referidos a versar sobre este tema dentro de la Universidad Central de Venezuela, se halló en latitudes argentinas (Universidad de la Plata específicamente) una investigación con el título: **“Arte, política y espacio. Una revisión crítica desde el posestructuralismo”** de Verónica Cecilia Capaso (2015) con el objetivo de apuntar a producir un análisis que considere al espacio como una construcción social, de carácter político. Y, de realizar un aporte al campo de los estudios sociopolíticos del arte, a partir de pensar la relación entre arte, política y espacio, teniendo especialmente en cuenta la centralidad del mismo en autores posestructuralistas que abordan la relación entre arte y política.

El trabajo mencionado guarda relación en cuanto a los dos principales conceptos a estudiar en ambas investigaciones.

FORMACIÓN DEL ARTISTA EN LA SOCIEDAD DEL PASADO

Albert Elsen nació en New York en 1927. Historiador, profesor de historia del arte moderno en la Universidad de Stanford hasta 1995 cuando fallece. Según The Dictionary of art historians “era un defensor de la tv como medio de educación artística, siendo comentarista del arte para KQED en San Francisco. En 1962 publicó su obra maestra, Purposes of Art, que organizó el arte por tema y contexto histórico”(2.000-Traducción propia). La influencia de la posguerra permitió a gran parte de la generación en preocuparse por diversos temas, en lugar de la provisión de necesidades materiales como lo hicieron sus padres durante la Gran Depresión.

Elsen entendía el surgimiento de la televisión como una fuente de entretenimiento, información y como un método de la influencia de nuevos comportamientos sociales. De manera que, el autorenuestión(1971:1)en su libro presenta que:

El estudioso del arte habrá de reconocer que una apreciación inteligente de la actividad creadora tiene que basarse en varias fuentes, enunciadas a continuación: datos biográficos, conocimientos de

la situación histórica y del contexto social, premisas filosóficas y estéticas de la época.

Muestra, pues, cuáles son los ámbitos que considera mínimos para la formación de un artista y explica que el bajo nivel social que poseían los artistas en la antigüedad se debía al gran esfuerzo manual que requería toda creación artística. Tal situación va a sufrir cambios gracias al cristianismo y la creación de arte religioso por los monjes en el S XIII, época en la que nace la decoración de grandes catedrales y el modelo de la logia que según Elsen (1971:12) consistía en un maestro que dirigía a otros artistas y albañiles bañó las particularidades fijadas por la iglesia.

Es en los S XIV y XV cuando la clase media tiene una posición económica estable y encarga pinturas, esculturas, así surgen los talleres artísticos pero es en Italia en el S XV cuando se dieron avances respecto al patrocinio oficial y gracias a artistas como Miguel Ángel obtuvieron reconocimiento intelectual, lo que elevó definitivamente el estatus de su profesión. Los artistas sirvieron a los reyes desde la época faraónica pero "...el virtuosismo de ejecución nos ayuda comprender por qué los gobernantes acudían a pintores excepcionales para captar escenas de la vida cortesana". Un ejemplo de tal ejecución es el cuadro *Las Meninas* de Diego Velázquez, relacionado con el trabajo dentro de la corte de Felipe IV, rey de España.



Diego Velázquez: *Las Meninas*. 1656. Oleo en lienzo, 3,12 x 2,74 m. Museo del Prado, Madrid

Es en el S XVIII cuando escritores y artistas comienzan a proclamar la soberanía del artista sobre su obra, dejando la obligación de hacer arte para beneficio del rey o la iglesia.

En este capítulo se busca definir elementos que considero pilares fundamentales de la investigación. Y a lo largo de él se responderá la interrogante ¿Hasta qué punto este certificado de nacimiento del arte es un certificado de defunción? En un primer momento y bajo la luz de Elser se pudo hablar de la posición histórica del artista dentro de las relaciones de poder. Posteriormente se caracterizará y dará significado a la muerte del arte para Hegel y a la gran justificación del arte para Hans Gadamer.

LA MUERTE DEL ARTE CLÁSICO Y NUEVA JUSTIFICACIÓN

La muerte del arte se presenta como una sombra protagonista, para ahondar más, en las siguientes líneas se responderá ¿Qué quiere decir Hegel cuando afirma de manera implícita el carácter pasado del arte? Se debe entender que el resumen histórico realizado en la sección anterior abarca lo que fue la forma clásica del arte que proviene de la cultura griega porque estos concebían lo divino como revelaciones espontáneas con forma artística y el arte romántico basado en el cristianismo que encontró al forma artística de expresar la verdad de Dios. Ambos conforman el arte clásico y éste es, naturalmente según Gadamer (1991:12) "...el arte agonizante para Hegel porque nació y maduró en el más perfecto equilibrio entre materia y espíritu. La ruptura de este equilibrio, en favor del último queda atestiguada por el exceso de confianza del arte romántico". La principal razón por la que Hegel hace tal afirmación: se perdió el vínculo entre forma y verdad.

No es posible establecer una línea rígida entre antes y después de la creatividad artística por ello el problema de la justificación del arte (1991) es un tema viejo y serio que se plantea cada vez que una nueva pretensión de verdad se opone a la tradicional. José Torres (2010) deja claro que "Con cada nueva pretensión de verdad, nacía una nueva forma de justificar" y son los cambios morales, económicos y políticos los que determinaban cada nueva justificación. Así, el arte moderno tendrá la suerte de ser autónomo, con dotes de libertad y el artista podrá crear de acuerdo a sus intereses.

Florencia Abadi (2002:3) afirma que "Gadamer cree que la exigencia de legitimación del arte recorre toda la historia de occidente, desde el socratismo, pasando por la reforma y llegando al cristianismo", entendiéndolo la muerte del arte como una separación entre lo divino y lo artístico, es por ello necesario desarrollar los fundamentos antropológicos del fenómeno del arte. Los cuales trataremos en el siguiente capítulo en el que se define arte, política y veremos como la comunicación transversaliza ambos conceptos.

CARACTERIZACIÓN DEL ARTE, LA POLÍTICA Y SU RELACIÓN

Para seguir el hilo conductor, se presentan a continuación diversas caracterizaciones y supuestos teórico realizados por Gadamer y algunos de sus intérpretes respecto al arte, seguidamente dejaremos ver a la luz de Bilbeny ¿Cuál es la manifestación artística de la política? Utilizando de apoyo para establecer la relación a Sheldon Wolin, Dowe y Hughes y Eugenio Máximo.

Hans-Georg Gadamer fue un filósofo alemán, reconocido por su renovación en el campo de la Her-

menéutica: trasladar el objeto tradicional a estudiar de los textos sagrados a los hechos sociales. Entendiendo ésta disciplina como el arte de interpretar textos o escrituras.

En su libro "La actualidad de lo bello" como se ha revisado se justifica el arte, y es un aporte indirecto a su caracterización, pero ahora tomaremos como pinza algunos postulados que ayudarán a definir el arte. Pregunta Gadamer (1991) "¿En qué sentido puede incluirse lo que el arte fue y lo que es hoy en un mismo concepto?" La continuidad que a los largo de la obra se construye entre al arte antiguo y el arte moderno se funda en la continuidad ontológica de que todo arte es símbolo, es juego y es fiesta.

El arte es símbolos porque el sentimiento de lo bello es la avocación a un orden, este concepto nos ayuda a reconocernos a nosotros mismos en el arte. Florencia Abadi (2002) el arte es juego porque ayuda a comprender a la luz del autor de qué se trata la experiencia artística, el juego es para Gadamer (1991:66) "Una función elemental de la vida humana, no podemos imaginar la cultura humana sin un componente lúdico" jugar es, pues, un acto comunicativo y en él participan no sólo quienes son protagonistas, sino también quienes observan.

La fiesta es la tercera categoría con la que Gadamer define el arte, al igual que el juego, guarda relación con el aspecto comunicativo que Gadamer, según Florencia Abadi (2002:48) le atribuye a la experiencia estética dado que en la fiesta se rechaza el aislamiento y se produce la comunicación de todos con todos.

Para englobar la idea del concepto de arte para el autor se afirma que "El arte es posible porque en su hacer figurativo, la naturaleza deja algo por configurar, le cede al espíritu humano un vacío de configuraciones por llenar". Estos postulados sobre el arte son el punto de partida para establecer conexiones de cara a los objetivos de la investigación, dejando claro que para explicar la interconexión entre la trilogía: arte, política, comunicación es fundamental la teoría gadameriana en cuanto a su adjetivación de arte y comunicaciones.

Norbert Bilbeny es un destacado catedrático español que en su libro "Filosofía Política" ofrece una introducción genérica y más concretamente de los conceptos generales de la política. En lo que compete a esta investigación se entiende desde una concepción griega de la política, puede ser entendida como "El arte de vivir todos juntos bien", de esta manera lo expresa Norbert Bilbeny (2008:33), quien maneja el concepto a partir del ordenamiento y relaciones de poder de los individuos en una sociedad.

Partiendo de esta premisa considerada por los griegos y retomada por Bilbeny se podría afirmar entonces que la política tiene una esencia artística, sin embargo surge la interrogante: ¿Cuál es esa ma-

nifestación artística de la política, que permite verla como el arte de vivir juntos bien?

Se puede manejar la noción del arte desde un primer plano de la concepción de Aristóteles, quien la define como "Inspiración" al momento de crear, o construir algo.

De esta forma, se destaca Sheldon Wolin (1960:26) quien lo aborda desde el punto de vista de quién estudia la política, asegurando que a través de una indagación utilizando como herramienta la filosofía política, se debe crear y construir modelos y teorías, lo cual requiere que el estudioso de la política tenga "Visión e imaginación política" para poder entender la realidad y construir nuevos modelos. Pero ¿Qué se construye con la política?

A esta pregunta responden los sociólogos políticos Robert Dowse y John Hughes (1971:20), quienes afirman "La política, pues, versa sobre las condiciones del orden", expresando entonces que a través de la política se construye un orden social que incluye también las relaciones de poder, o como bien expresa Harold Lasweld citado por Dowse y Hughes "La influencia y lo influyente".

Siguiendo este orden de ideas se muestra entonces una relación aparente entre el arte y la política, donde el politólogo crea arte expresado en modelos políticos. Sin embargo cabe preguntarse si es necesaria la presencia de una persona que cree dichos modelos para que se establezca un orden, o la misma interacción (Natural para Aristóteles quien ve al hombre como Zoom Politikón es decir un ser social), da como resultado y ordenamiento político-social. Se afirma, por consiguiente, la existencia de una esencia artística dentro de la política y el orden derivado de esta.

Así como lo plantea Eugenio Máximo (2000);

El arte, siendo meramente comunicacional, es la expresión, el mensaje, etc. Que manifiesta el artista, ya sea éste una persona de carne y hueso como usted o yo, o bien un animal, un vegetal, la naturaleza, o sino también un frío mecanismo. Es exento de belleza, y por lo tanto también de juicio de gusto.

Bajo estas premisas y retomando los enunciados de Gadamer, entonces se podría afirmar que el ordenamiento político y social es una manifestación artística de las interacciones políticas de los individuos, sean conscientes y construidas a través de modelos y teoría política, o inconscientes a través del desarrollo histórico de las relaciones entre los hombres.

Mediante esta exposición y explicación de concepciones de arte y política, se ha logrado establecer una relación directa como el resultado de las interacciones entre los hombres a través de la historia, que se expresa y hace presencia del desarrollo mismo de la humanidad, un arte que se sigue desarrollando y se expresa de manera diferente y evolutiva a través de la historia del hombre en sociedad.

ARTE Y POLÍTICA, RELACIÓN INTRÍNSECA

Chantal Mouffe es una de las principales teóricas posfundacionales. Politóloga, de origen belga, nació en 1943. Se formó en la Universidad Católica de Louvain (Bélgica) En palabras de la autora:

"De alguna manera, se podría definir mi posición como una posición hobbesiana democrática (...) parto de una problemática hobbesiana, sólo que la reformularía de manera distinta. Por ejemplo, hablaría más bien de lucha entre grupos (en este sentido soy más schmittiana) y no entre individuos; pero esa dimensión de la guerra de todos contra todos, es aquello a lo que quiero referirme cuando hablo de lo político. Mi posición, sin embargo, diverge de la de Hobbes en que, aun cuando reconozco la dimensión del conflicto, no concluyo que "por lo tanto" sólo puede haber orden mediante un régimen autoritario. A partir de estas premisas Schmitt y Hobbes llegan a una posición autoritaria, mientras que yo, partiendo de premisas muy similares, trato de pensar la democracia (...)" (Mouffe en Attili, 1996)

La propuesta teórica de Chantal Mouffe parte de la distinción entre la política y lo político. La primera refiere a un plano óptico, de lo real, de las prácticas cotidianas e institucionales, que buscan establecer determinado orden, organizando la coexistencia humana. Lo político tiene que ver con un plano ontológico, con el modo en que se instituyen las relaciones sociales: la hegemonía, el conflicto y el poder.

Para Chantal Mouffe, acercarse a las prácticas artísticas y su relación con la política, revela el hecho de que la confrontación hegemónica no se limita a las instituciones políticas tradicionales, sino que tiene lugar en una multiplicidad de lugares donde se construye hegemonía. Establece la diferenciación entre la dimensión estética de lo político y la dimensión política en el arte. De esta forma Mouffe (2014:98):

"Existe una dimensión estética en lo político, así como también una dimensión política en el arte. Desde el punto de vista de la teoría de la hegemonía, las prácticas artísticas cumplen una función en la constitución y el mantenimiento de un orden simbólico dado, o en su desafío, y es por esto que tienen necesariamente una dimensión política. Lo político, por su parte, tiene que ver con el ordenamiento simbólico de las relaciones sociales, y es allí donde reside su dimensión estética. Por esta razón considero que establecer una distinción entre arte político y no político no tiene ninguna utilidad".

Es importante visualizar como la autora no concibe el arte y política como elementos separados. Se evidencia entonces un encuentro teórico en cuanto a lo planteado hasta ahora en la investigación y lo planteado por Mouffe: las prácticas artísticas cumplen una función respecto al ordenamiento político y social.

Es para ella, importante por igual destacar el rol que juega el sujeto productor del arte, afirma que no hay posibilidad de que éste sea apolítico dado que son terrenos importantes de la realidad las prácticas artísticas y culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABADI, Florencia (2002) "Dialogo entre Gadamer y Adorno sobre el concepto de arte" Jornadas de

estética. www.flatusvocis.com

ARIAS, Fidas. (2006). El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica (5ª ed.) Caracas: Episteme

ATTILI, Antonella (1996). "Pluralismo agonista: la teoría ante la política (Entrevista con Chantal Mouffe)", en Revista internacional de filosofía política RIFP, n°8, Madrid.

AZCÁRATE, P "Obras de Aristóteles – Ética a Nicómaco" [Página web en línea] Disponible: www.filosofia.org/cla/ari/azco1.htm#sep [Consulta: 26 de Noviembre de 2011]

BALESTRINI, Mirian (2002) Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Editorial Consultores y asociados. Venezuela

BILBENY, Norbet (1998) "Filosofía política" Editorial UOC

BLANCO Rivero, José Javier (2012) La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica, Politeia, vol. 35, núm. 49, julio-diciembre, 2012, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

BOBBIO, Norberto, Matteucci, Nicola, Pasquino, Gianfranco (2005) Diccionario de Ciencia Política. Siglo XXI Editores

ELSEN, Albert (1969) "Los propósitos del arte". Madrid, Aguilar Ediciones

DOWSE R, Hughes J (1971) "Sociología Política" Editorial Alianza

GADAMER, Hans. (1991) "La actualidad de lo bello" Barcelona, Ediciones Paidós.

MOUFFE, Chantal (2014) Agonística. Pensar el mundo políticamente, Buenos Aires, FCE

MOUFFE, Chantal (2007), "La política y lo político", en torno a lo político, Barcelona, Buenos Aires, FCE.

PÉREZ, Magaly (1998) "Glosario de términos de Ciencia Política" Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

TORRES, José (2010) "Gadamer, la justificación del arte y lo bello" [Página web en línea] Disponible: <https://joserodrigotorres.files.wordpress.com/2010/12/1-4-gadamer-justificacion-del-arte-y-lo-bello.pdf> [Consulta: 2016, Octubre 30]

SORENSEN, Lee. "Wittkower, Rudolf." Dictionary of Art Historians (2000) [Página web en línea] Disponible: www.dictionaryofarthistorians.org/wittkower.htm [Consulta: 2016, Noviembre15]

WOLIN, S. (1960) "Perspectiva y Política" Editorial Tecnó.

SOBRE CAPITALISMOS Y ÓRDENES DE LA VIGILANCIA. ALGUNOS COMENTARIOS A LA OBRA DE SHOSHANA ZUBOFF

On capitalisms and surveillance orders. Some comments on the work of Shoshana Zuboff

PP: 73-77

ORTÍZ, ENRIQUE

Universidad de Oriente-Venezuela

cronistadelfuturo@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9834-8926>

RESUMEN

La categoría capitalismo de la vigilancia alude a un orden tecnoeconómico basado en la explotación comercial de datos personales extraídos de los internautas sin el consentimiento expreso de estos o sin que al menos tengan una noción adecuada del uso que se le da a esa información capaz de predecir sus conductas. Esto deriva en una distopía alienante que conculca derechos y origina asimetrías riesgosas para el ejercicio efectivo de la democracia y la ciudadanía. El ensayo aborda algunos aspectos de esta problemática con base en la obra *La era del capitalismo de la vigilancia*, de la socióloga estadounidense Soshana Zuboff, quien repasa el contexto histórico que define las condiciones de posibilidad del fenómeno y de cómo este es resultado de una elección consciente en el marco del capitalismo financiero, especulativo y globalizado y no un producto inevitable del desarrollo de las tecnologías de información. Se concluye con algunas observaciones críticas sobre el análisis y la propuesta de la autora para enfrentar esta situación.

Palabras clave: Capitalismo de la vigilancia, distopía alienante, capitalismo financiero, especulativo y globalizado.

ABSTRACT

The surveillance capitalism category alludes to a techno-economic order based on the commercial exploitation of personal data extracted from Internet users without their express consent or without at least having an adequate notion of the use that is given to that information capable of predicting their behaviors. This results in an alienating dystopia that violates rights and creates risky asymmetries for the effective exercise of democracy and citizenship. The essay addresses some aspects of this problem based on the work *The era of surveillance capitalism*, by the American sociologist Soshana Zuboff, who reviews the historical context that defines the conditions of possibility of the phenomenon and how it is the result of an election. conscious within the framework of financial, speculative and globalized capitalism and not an inevitable product of the development of information technologies. It concludes with some critical observations on the author's analysis and proposal to deal with this situation.

Keywords: Surveillance capitalism, alienating dystopia, financial, speculative and globalized capitalism.

* Licenciado en Ciencias Políticas y Administrativas de la Universidad Central de Venezuela, Actualmente ejerce estudios en Museología en la Universidad Central de Venezuela.

INTRODUCCIÓN

Capitalismo de la vigilancia es una categoría acuñada por la socióloga estadounidense Shoshana Zuboff para aludir a un orden económico basado en la extracción y procesamiento de la información personal de los usuarios, sin su consentimiento o valiéndose de estratagemas que encubren el proceso, con el fin de venderla como mercancía capaz de predecir conductas e incluso facilitar su manipulación. De acuerdo con la investigadora, la manera en que este se ha desarrollado entraña serios riesgos para la democracia debido a las asimetrías que le son inherentes y la conculcación de derechos de la cual parte.

Zuboff compila en su voluminoso libro *La era del capitalismo de la vigilancia* (2020) una serie de conceptos, datos y reflexiones asociados a esta lógica de acumulación, que contextualiza en unas condiciones históricas, geográficas y políticas concretas. Detalla cómo tales circunstancias terminaron dando al traste con la utopía de una relación retroalimentada, igualitaria y de mutuo beneficio entre usuarios y anunciantes en Internet.

La autora sostiene que este modelo no es consecuencia inevitable de la evolución de las tecnologías que le brindan soporte sino de decisiones fraguadas al calor de las exigencias del capital financiero en su urgencia de recuperar inversiones durante la llamada *crisis de las puntocom*.

A continuación se exponen algunos de los elementos nodales de la primera parte de la obra. Apelaremos también a fuentes externas y consideraciones propias para complementar la comprensión de un fenómeno que ya a nadie resulta ajeno, aunque el horizonte civilizatorio que dibuja continúa signado por paradojas inquietantes.

EL CAPITALISMO DE LA VIGILANCIA

Tal como lo define Zuboff (Ídem: 9), el capitalismo de la vigilancia es aquel que “reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales ocultas de extracción, predicción y ventas”, subordinándose a una “arquitectura global de modificación conductual”. En lo político, pretende “imponer un nuevo orden colectivo basado en la certeza absoluta”, lo que implica derrocar la soberanía popular. A su juicio, representa para la naturaleza humana una amenaza equiparable a la que significó para el mundo natural el capitalismo industrial de los siglos XIX y XX.

Más adelante (p. 51), luego de esta emotiva caracterización, explica que en el curso del capitalismo contemporáneo se suceden dos *modernidades*: la primera, inaugurada por Ford en la industria

automotriz; la segunda, digital, propiciada por el ecosistema tecnológico de Apple con centro en la descarga de contenidos musicales. Google y Facebook, nacerían durante esta etapa.

La distinción es relevante. El fordismo como paradigma que se extendería al resto de las ramas productivas favoreció el crecimiento del consumo y originó una transformación radical de la faz socioproductiva de Occidente y en particular de Estados Unidos. Luego, con el surgimiento y expansión del *Estado de bienestar* como estrategia de contención al comunismo soviético, las sociedades capitalistas avanzadas vivieron su época dorada durante los 30 años posteriores a la II Guerra Mundial.

El ciclo concluyó a mediados de la década de 1970 con el abandono de las fórmulas económicas keynesianas y, hacia el final del decenio, la Reserva Federal emprendió “una transformación draconiana de la política monetaria estadounidense... que vaciaría las fábricas y resquebrajaría los sindicatos en Estados Unidos y llevaría al borde de la insolvencia a los países deudores, iniciándose la larga era del ajuste estructural” (Harvey, 2007: 30). Como apunta Rodríguez Victoriano (2005: 88), “la reorganización del sistema capitalista que surge de este periodo se ha concretado en un incremento de la vulnerabilidad social y en el crecimiento estructural de las desigualdades sociales”.

En este contexto, ahora hegemonizado por el capitalismo financiero, florece en suelo norteamericano la versión neoliberal del capitalismo (el cual ya se había exportado y ensayado en las dictaduras del Cono Sur desde 1973) hasta convertirse en su más acabada expresión. El conjunto de transformaciones ideológicas, políticas, sociales e institucionales que vinieron aparejadas a él generó un nuevo tipo de individuo “atomizado y aislado, condenado a una vida de competencia perpetua y desconectado de familia, amistades, comunidad y sociedad” Zuboff, (2020:51) y provocó que Zuboff, (2020:56).

... volviéramos nuestra mirada hacia los empoderadores recursos ricos en información del nuevo medio ambiente digital, que ofrecen nuevas formas de amplificar nuestras voces y de forjar nuestros propios patrones elegidos de contacto y conexión con otras personas. Tan profundo es este fenómeno que puede afirmarse sin temor a exagerar que el individuo como autor de su propia vida es el protagonista de nuestro tiempo, tanto si vivimos esa realidad como algo emancipador como si es para nosotros un motivo de afiliación.

No solo estaba servido el escenario cultural y tecnológico para que emergiera el capitalismo de la vigilancia. Los capitales de riesgo invertidos durante la *burbuja de las puntocom* (corriente especulativa de empresas basadas en Internet entre 1997 y 2001) comenzaron a desesperarse frente a las posturas idealistas de dos jóvenes innovadores que, recelosos del mercado publicitario, habían de-

sarrollado un motor de búsqueda que apuntaba a la reciprocidad en la Red, aunque sin demasiados visos de rentabilidad hasta ese momento.

Larry Page y Serguei Brin, creadores de Google, habían creado un algoritmo que se alimentaba de las consultas de los usuarios para ofrecerles contenidos relevantes. Las palabras clave introducidas por los internautas se asociaban con anuncios en la página del buscador en función de ciertos parámetros que se fueron ajustando con el tiempo para satisfacer las exigencias de los inversionistas, aunque no sin algunas reticencias por parte de estos programadores.

Pero la lógica capitalista es implacable. Al calor de esta presión, a mediados de la primera década del siglo XXI, el equipo que lideraban terminó descubriendo que mucho más allá de las palabras clave, el caché del navegador iba registrando datos residuales de extraordinaria utilidad predictiva. Cauterizadas sus conciencias bajo la amenaza de retirarles el respaldo financiero, sacrificaron la intimidad de los usuarios que tan pudorosamente habían defendido en el pasado, mientras que el ascenso exponencial de las ganancias se encargaba de barrer todo remordimiento. Nació así el capitalismo de la vigilancia gracias al desarrollo de la publicidad dirigida, la cual ofrece la capacidad de “construir unas historias detalladas sobre cada usuario —sus ideas, sus sentimientos, los temas que le interesan— a partir de la estela de señales no estructuradas que iba dejando con cada una de sus acciones en línea” (Ídem: 100).

Un poco más adelante (p. 110), Zuboff profundiza sobre este punto, explicando cómo la información residual captada de los usuarios pasa a convertirse en una valiosa materia prima a ser rentabilizada por su valor para develar hábitos y preferencias y, a partir de allí, anticipar comportamientos.

Los anuncios ya no seguirían estando ligados a las palabras claves usadas en una consulta de búsqueda, sino que irían «dirigidos» a cada individuo en particular. (...) para lograr ese nuevo objetivo, Google iba a tener que... explotar sensibilidades que solo sus datos conductuales colaterales (exclusivos y detallados) sobre millones... de usuarios podían revelar. Para conseguir ese nuevo objetivo, hubo que supeditar a toda prisa y en secreto el ciclo de reinversión del valor conductual a una empresa más amplia y compleja. Las materias primas que, hasta entonces, solo se habían utilizado para mejorar la calidad de los resultados de las búsquedas iban a ser usadas también para seleccionar y «dirigir» publicidad hacia los usuarios individuales. Algunos datos seguirían empleándose para mejorar los servicios, pero las crecientes existencias de señales colaterales almacenadas iban a ser reconvertidas en datos destinados a mejorar la rentabilidad de los anuncios tanto para Google como para sus anunciantes.

Volviendo a los factores contextuales necesarios para comprender el emplazamiento de esta modalidad de la economía, encontramos los ataques suicidas del 11 de septiembre de 2001 contra las

torres gemelas del World Trade Center. Siguiendo lo sostenido por Klein (2011), la conmoción social producida por este acontecimiento creó un escenario que fue aprovechado por el estamento político para imponer rápidamente transformaciones que con dificultad habrían sido aceptadas por la ciudadanía. Este río revuelto también favoreció la mutación operada en el modelo de negocio de Google. La empresa habría descubierto así “sus afinidades electivas con la CIA; por su parte, los aparatos de seguridad estadounidenses estaban felices de eludir los controles constitucionales entregando la tarea de recopilar datos a un sector privado muy poco reglamentado.” (Lucas, 2020:51).

Pero no solo el miedo creado por un estado de conmoción jugaría a favor del decomiso de la intimidad de los usuarios. Desde entonces, la estrategia del capitalismo de la vigilancia ha girado cada vez más en torno a captar la atención de los internautas el mayor tiempo posible para maximizar el proceso de desposesión de datos, sin reparar en las consecuencias sobre su salud psicológica. A tal fin, promueve “modos patológicos de socialidad mediante técnicas derivadas de la industria del juego, incapaz de forjar un sentimiento de identidad adecuado.” (Ídem: 53).

Llegado este punto, es oportuno tomar nota de la siguiente observación de Zukerfeld (2021: 122):

Bajo la apariencia de que el explotador cede o incluso regala algo, en realidad toma gratuitamente algo más valioso: la atención humana y la posibilidad de aprovechar el entramado cognitivo, afectivo y emocional de los actores explotados para desembarcar allí sus conocimientos publicitarios. (...) Además, por lo general no intervienen intercambios monetarios en la relación y, de hecho, no resulta nada claro que los explotados realicen algo que convenga llamar “trabajo”... Mientras incluso el más alienado de los trabajadores es consciente de que participa en un proceso productivo, los explotados por atención se perciben en procesos de consumo ocioso.

En tal sentido, de un tiempo a esta parte la palma se la llevan las plataformas de redes sociales, que han elevado a un nivel muy superior la capacidad para mantener *enganchados* a sus usuarios. La consecuencia directa de este afán ha sido la explosión de un narcisismo sin precedentes que reclama constante atención de parte de tramas de seguidores que pueden alcanzar una extensión considerable, como en el caso de los denominados *influencers*, aunque en el caso de estos últimos suele mediar un interés pecuniario en tanto han logrado capitalizar a su favor las reglas del juego. En cualquier caso según ; *Soto, García y Hernández: (2018:52).*

La aceptación social, la autoestima, están asociados a número de seguidores de un video, un comentario o una publicación, lo que es tan volátil que mueve a las personas a intentar mantener niveles de popularidad a través de dar a los seguidores un estándar de insumos que les permita mantener ese estatus por sobre la construcción de una verdadera red social que sea permanente y estable.

En otras palabras, a una expropiación del *excedente conductual* sin demasiadas retribuciones en una primera etapa le siguió otra en la cual, de una manera velada, se procedió a seducir al usuario mediante técnicas diversas a objeto de captar su atención, un bien que en la sociedad de consumo informacional viene a tornarse escaso y en consecuencia a desatar entre sus demandantes una competencia feroz según Espinosa Yáñez, (2021:50);

... una vigilancia sutil, transparente, que en parte es alimentada por el propio sujeto observado, un sujeto sujetado. (...) Hay un perfeccionamiento continuo de los mecanismos de sometimiento, ahora el turno de la maquinaria invisible para el sometimiento corporal (con un entrenamiento-confinamiento previo para engancharse a las redes), y psíquico.

Lo preocupante es que, lejos de observarse algún indicio que sugiera el equilibrio de esta tendencia, todo apunta más bien a su profundización. La colusión de fuerzas políticas y de plataformas de vigilancia acabó trasladándose a ámbitos como el electoral, donde incluso se han desatado escándalos como el protagonizado por la consultora Cambridge Analytica y el entonces candidato republicano a la presidencia de Estados Unidos Donald Trump, mostrando así una de las facetas más oscuras del fenómeno. El objetivo fundamental es conquistar grados de predicción crecientes y en un nivel agregado, más que el interés por el seguimiento a individuos particulares (sin que se pretenda restarle valor a esta posibilidad Gorriti, (2021:9) refiere;

El gobierno algorítmico no tiene, entonces, puesto el foco sobre los individuos sino sobre las relaciones entre variables conductuales observables y medibles como nunca antes. La mediación computacional de las interacciones sociales abrió la posibilidad de cuantificar, evaluar y clasificar comportamientos con una precisión inédita.

Insistimos, todo este proceso sigue su curso de manera silenciosa, gracias en parte a un público que ha naturalizado tales mecanismos y se muestra cada vez más indiferente y conformista frente a la toma de control social en marcha por parte de fuerzas corporativas, con todos los riesgos que puede entrañar tan peligroso juego. Por otro lado, esto también es atribuible a que las personas “no son conscientes de que sus hábitos, por mínimos que sean, generan dinero a conglomerados. Estos hábitos son datos que se convertirán en información que luego se monetizará y no beneficiará al individuo fuente.” Chaparro, Osorio y Sandoval, (2020:42).

CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Hasta aquí la reseña de algunos elementos puntuales de la caracterización planteada por Shoshana Zuboff sobre el denominado *capitalismo de la vigilancia*. En particular, hemos querido destacar, en sintonía con lo afirmado por la autora, que esta

modalidad del actual régimen hegemónico de acumulación y explotación no es un fruto natural ni espontáneo de la evolución tecnológica, sino que expresa la dialéctica entre sus necesidades de reproducción y toda la trama de legitimación que ha venido construyendo a lo largo de más de dos siglos, fundada en principios como la libertad de elección y el derecho a la intimidad. No obstante, diferimos del tono a la vez apologético y nostálgico que pretende sembrar la esperanza en un capitalismo librado de esta desviación de su espíritu.

A nuestro juicio, esta variante no entraña ninguna novedad sustantiva con respecto a la lógica del capitalismo, que durante un trecho del siglo XX no se hizo supuestamente más humano en los países centrales ni menos colonial en los periféricos por fuerza de algún proceso de refinamiento, sino como respuesta a la amenaza que se cernía sobre él por el avance del socialismo. Ahí donde pudo obrar sin violencia demasiado explícita se mostró progresista, pero donde quiera que se viera amenazado o vio una oportunidad de fortalecerse a expensas de la democracia no dudó en implantar dictaduras o vulnerar conquistas logradas al calor de la lucha de clases o por los derechos civiles.

A la par de las condiciones de posibilidad ofrecidas por el desarrollo de las tecnologías de información, el agotamiento del modelo keynesiano, la pérdida de competitividad frente a sus propios aliados (en especial Alemania y Japón) y el fin de la Guerra Fría indujeron presiones desde el complejo militar industrial norteamericano para aglutinar a su sociedad frente a un nuevo y necesario enemigo, conjurando así cualquier amenaza interna al *stabilishment*. En ese nuevo mundo unipolar, globalizado y financierizado, se configura y demoniza la amenaza del terrorismo yihadista como manifestación del *choque de civilizaciones* (Huntington, 1996).

Nos atrevemos a sugerir, entonces, que el *capitalismo de la vigilancia* emerge y se consolida en una coyuntura global signada por la necesidad del poder establecido de potenciar la vigilancia en general, de anticiparse a los movimientos de un enemigo oculto, que acecha desde las sombras, como pretexto para extender esa vigilancia a todos los individuos en un mundo de crecientes desigualdades. Esta urgencia se conjuga con el interés de un sector financiero ávido de valorizar sus inversiones en un orden económico donde los servicios, el entretenimiento y las comunicaciones han restado protagonismo a la producción industrial. Anticipar los movimientos de un consumidor fascinado por tener al alcance de sus dedos la posibilidad de adquirir productos cuyos precios se hacen asequibles merced a la maquila y la globalización de los transportes abre oportunidad al negocio más rentable jamás concebido.

La situación que ha prefigurado este *orden de la vigilancia* pareciera representar una síntesis de dos novelas que, desde ángulos distintos, sin duda han valido a sus autores la resurrección del reconocimiento que en vida les merecieron. Nos referimos, por supuesto, a *1984* de George Orwell, y *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley. La primera de ellas, muestra el sombrío panorama de un mundo espiritual, intelectual y lingüísticamente empobrecido donde sus ciudadanos son espías hasta el más mínimo de sus movimientos, donde cualquier amenaza al orden establecido augura el suplicio. La segunda, describe una humanidad sometida desde el placer.

Sin embargo, no creemos que la alternativa a la esperanza ingenua en un capitalismo pudoroso sea la capitulación pesimista. La lucha planteada debe ser por la preservación y profundización de las conquistas democráticas de la humanidad y la liberación general de los pueblos, pero esto solo es posible en un marco de lucha integral contra un modelo civilizatorio que ha expropiado desde hace más de cinco siglos todo lo que ha podido convertir en mercancía, incluso a costa de arruinar su propia reputación por contradecir los principios más sublimes que ha proclamado. El problema no es, entonces, el *capitalismo de la vigilancia*, que a fin de cuentas ha rentabilizado lo que le correspondía al no encontrar razón válida para no hacerlo, sino el capitalismo en todas sus variantes y expresiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHAPARRO, Natalia; Osorio, Vladimir y Sandoval, Adolfo (2020). China, Estados Unidos y 5G: Capitalismo de Vigilancia, Geopolítica y Geoestrategia. *Perspectivas en inteligencia*, Vol. 12, N.º 21, enero-diciembre. <https://doi.org/10.47961/2145194X.218>

EPINOSA Yáñez, Alejandro (2021). La construcción social del capitalismo de vigilancia: el huevo de la serpiente revisitado. *Gestión y estrategia*, N.º. 60, julio-diciembre.

GORRITI, Jacinta (2021). Google y la gubernamentalidad algorítmica: datos, relaciones e individualización. *Avatares de la comunicación y la cultura*, N.º 22. <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s18535925/9s0s8zg13>

HARVEY, David (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

HUNTINGTON, Samuel (1996). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración mundial*. Buenos Aires: Paidós.

HULEY, Aldous (2012). *Un mundo feliz*. Buenos Aires: Arenal.

KLEIN, Naomi (2011). *La Doctrina del Shock: el Auge del Capitalismo del Desastre*. Buenos Aires: Paidós.

LUCAS, Rob (2020). Capitalismo de vigilancia. *Nueva Sociedad*. N.º 290 / Noviembre – Diciembre.

ORWELL, George (2017). *1984*. México: Editorial Herder.

RODRÍGUEZ Victoriano, José (2005). El conflicto entre la democratización del conocimiento y la globalización de la ignorancia en el capitalismo informacional. Informar, comunicar, conocer. *TEMPORA*, 8; diciembre, pp. 79-96.

SOTO, Alexis; García, Cruz y Hernández, Tirso (2018). El bienestar colectivo como tema de resocialización familiar en la sociedad del capitalismo informacional. *Utopía y praxis latinoamericana*, año 23, N.º. 83 (octubre-diciembre), pp. 51-56.

ZUBOFF, Shoshana (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.

ZUKERFELD, Mariano (2021). Explotación, conocimiento y capitalismo: una tipología de la explotación para el capitalismo informacional. *Realidad Económica*, N.º 344, 16 nov. al 31 dic., pp. 105 a 132.

HIBRIDACIÓN ENTRE EDUCACIÓN PRESENCIAL Y EDUCACIÓN VIRTUAL EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE

Hybridization between face-to-face education and virtual education in the teacher training process

PP: 78-85

ARÁMBULO SANTIAGO, DIANA CHIUINQUIRÁ

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt -Venezuela

dianarambulo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9038-2353>

RESUMEN

En este ensayo se presenta una propuesta educativa para la formación docente con respecto a la hibridación entre la educación presencial y la educación virtual en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Surge de la necesidad de capacitación en modalidades no convencionales para hacer frente al proceso educativo desde la diversidad de cambios tecnológicos que se han desarrollado en el tiempo y en donde el aprendizaje es cada vez más heterónimo. Se pretende realizar un diseño instruccional desde la hibridación de modalidades, con el objetivo claro de estimular y desarrollar la capacidad innovadora de los docentes, y con base a esa experiencia, promover una espiral introspectiva de ciclos de planificación estratégica, con una visión dinámica de la realidad educativa desde las Tecnologías para la Información y Comunicación, con su nuevo lenguaje, nueva cultura, nuevo ambiente, y cuyo aprendizaje basado en la instrucción se desplace hacia la construcción y el descubrimiento.

Palabras clave: Hibridación, educación presencial, educación virtual, formación docente

ABSTRACT

This essay presents an educational proposal for teacher training regarding the hybridization between face-to-face education and virtual education in the teaching and learning process. It arises from the need for training in unconventional modalities to face the educational process from the diversity of technological changes that have developed over time and where learning is increasingly heteronomous. It is intended to carry out an instructional design from the hybridization of modalities, with the clear objective of stimulating and developing the innovative capacity of teachers, and based on that experience, promoting an introspective spiral of strategic planning cycles, with a dynamic vision of the educational reality from Information and Communication Technologies, with its new language, new culture, new environment, and whose instruction-based learning moves towards construction and discovery.

Keywords: Hybridization, face-to-face education, virtual education, teacher training.

* Lcda. en Educación. Mención Química, Universidad del Zulia (LUZ), MSc. En Enseñanza de la Química (LUZ), Docente Ordinaria del Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB).

INTRODUCCIÓN

Actualmente frente a la educación tradicional presencial, surgen cada vez y con mayor fuerza las llamadas modalidades no convencionales, entre ellas la educación virtual que no reemplaza la interacción humana, la complementa, pues ante el acelerado desarrollo de la tecnología de la información y la comunicación, ambas modalidades deben utilizar la variedad de innovaciones tecnológicas y herramientas disponibles para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de esta realidad se pretende con este ensayo presentar una propuesta educativa enfocada en la formación del docente que integre la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo y con una planificación estratégica desde un modelo de diseño instruccional y con el objetivo claro de estimular y desarrollar la capacidad innovadora de los docentes, pues la cualidad cambiante del proceso educativo permite que la atención sea dirigida a las situaciones concretas de cada ámbito de estudio, a la realidad vivida por los estudiantes y a las circunstancias que rodean los procesos de enseñanza.

Ahora, para nadie es un secreto que en estos últimos tiempos se vive en la era digital, su desarrollo se acelera y se mantendrá vigente y con intensidad en el transcurrir de los tiempos, como afirma Area (2015), "quien no entienda y se adapte a los cambios, desaparece". Una ciega adopción de las nuevas tecnologías, sin el ejercicio crítico que debiera ser consecuente, orilla a una dimensión nebulosa en la que las apariencias terminan por opacar las realidades.

En este sentido, educar una sociedad para que pueda desenvolverse en el ecosistema digital, implica construirse en el proceso, instaurar nuevas formas de pensar y trabajar en las instituciones educativas, así como construir un conocimiento que vaya más allá del mero acceso a la información y que se inscriba en trayectorias personales, y con apoyo institucional desde el acompañamiento y dinamización de la acción formativa, a través de talleres, seminarios, foros, hasta la motivación para el trabajo colaborativo y la elaboración de programas educativos y material didáctico digitales, se logre mejorar la calidad del proceso educativo.

Evidentemente, planificar con incertidumbre, ante una pandemia como el COVID-19, resultó difícil, pero no fue imposible, la mayoría del personal docente cuenta con teléfono inteligente y de alguna u otra manera se incorporó a la virtualidad, por lo que surge la oportunidad de gestionar de forma innovadora los problemas inmediatos mientras se construye una propuesta hacia un sistema educa-

tivo transformador desde la educación híbrida que combina la educación presencial y remota a través de distintos medios como plataformas de aprendizaje en línea, cada vez más adaptativas a la ubicuidad creciente de las tecnologías portables como los smartphones, que incrementan su protagonismo en la comunicación educativa.

1. EDUCACIÓN PRESENCIAL

La educación presencial es un modelo educativo que ha perdurado en el transcurrir del tiempo y a lo largo de la historia del hombre. Según Torrealba (2004), es un acto comunicativo donde un profesor imparte clases a sus alumnos, en un mismo lugar y tiempo. Contar con el emisor (profesor) y receptor (alumno) que se encuentren físicamente en un mismo lugar y a una misma hora (clase), otorga elementos que dan la posibilidad de retroalimentación y de autorregulación, los cuales son muy valiosos para este tipo de actividad. Un profesor puede saber cuándo sus alumnos no han comprendido un tema (retroalimentación), entonces lo puede reelaborar y expresar de manera diferente (autorregulación) para que sus alumnos capten la temática, comprobando de nuevo el efecto obtenido (control).

Ahora, en cuanto a las ventajas de esta modalidad, se encuentra el trato más cercano que facilita el vínculo profesor-estudiante y la igualdad de oportunidad para todos, que favorece la motivación y refuerza el interés del estudiante por la actividad de aprendizaje que despliega (los compañeros, el intercambio de apuntes y puntos de vista, el repaso en equipo, las actividades extra-educativas y contar con el apoyo directo del docente durante todo el proceso, siendo el espacio donde hay innumerables oportunidades para desarrollar de manera permanente habilidades socioemocionales y adquirir valores para vivir en sociedad.

2. EDUCACIÓN VIRTUAL

En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, la UNESCO (1998), define educación virtual como entornos de aprendizajes que constituyen una forma totalmente nueva, en relación con la tecnología educativa. Un programa informático – interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada y que además representan una innovación relativamente reciente y fruto de la convergencia de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones.

En este sentido, la educación virtual se ha convertido en una modalidad no convencional de enseñanza en línea, en la que se utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desde el acceso a internet para diversificar las fuentes de conocimiento, además de facilitar a los estudiantes herramientas didácticas que dinamicen el estudio.

Este sistema puede ser asincrónico y sincrónico, y permite a los estudiantes asistir a clase online, trabajar, investigar, comunicarse y acceder a los contenidos desde cualquier lugar y a cualquier hora. La formación por este medio se caracteriza también por fomentar la autonomía y la curiosidad de los estudiantes, el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y el aprendizaje autodidacta.

La UNESCO (2013), refirió las ventajas de la implementación de las TIC en educación, entre estas se encuentran las siguientes: a) mayor personalización; b) foco en los resultados de aprendizaje; c) ampliación de los tiempos y espacios para el aprendizaje; d) nuevas experiencias de aprendizaje; e) construcción colaborativa de conocimientos; y f) gestión del conocimiento basada en evidencia. Por supuesto, estos aspectos se logran en distinta medida en función del compromiso que muestren

los docentes, los estudiantes y los directivos de las instituciones educativas, además del apoyo de la sociedad en general.

3. EDUCACIÓN PRESENCIAL VS EDUCACIÓN VIRTUAL

Es necesario comparar ambos procesos educativos porque, aunque las dos modalidades persiguen la calidad de la enseñanza, cada una utiliza su propio método y establece sus propios canales y pautas de aprendizaje, desde la relación docente-estudiante, modos de comunicación, papel que juegan los entes involucrados, hasta las habilidades y los procesos de aprendizajes desarrollados. (Ver tabla 1)

Tabla 1

Educación presencial vs educación virtual

Modalidad/ Indicadores	Educación presencial	Educación virtual
Comunicación	El lenguaje verbal se acompaña del lenguaje no verbal, en forma directa y en tiempo presente. Diálogo cara a cara.	Es escrita y en ocasiones visual, puede ser sincrónica o asincrónica.
Conocimiento	Permite un conocimiento progresivo de cada alumno, al que se van incorporando datos procedentes de la convivencia cotidiana	Requiere de un conocimiento sistemático del alumnado desde las primeras fases de los procesos de enseñanza y de aprendizaje
Papel del Docente	El docente es la fuente básica de información, complementada con otros medios didácticos señalados por él.	El docente orienta sobre las fuentes de información pertinentes
Papel del estudiante	Es receptor y pasivo. Puede intervenir con dudas y aportes. Sigue el ritmo pautado por el docente que dicta la clase.	Es participe activo de la construcción del conocimiento. Desarrolla habilidades cognitivas y sociales. Elige su ritmo de trabajo. Es responsable del proceso.
Aprendizaje	Facilita el aprendizaje cooperativo	Facilita el aprendizaje personalizado y grupal colaborativo
Habilidades	Creatividad Socialización Cognitivas Motrices Afectivas	La independencia La autosuficiencia Aprendizaje activo Evaluar, discriminar, organizar y comunicar información.

Adaptado de Rodríguez, Mentz y Martín (2015)

4. EDUCACIÓN HÍBRIDA

Esta modalidad de enseñanza, combina lo mejor de la formación online con lo más valioso de la presencial, la personalización del aprendizaje que ofrece es uno de los medios más efectivos para acelerar el desarrollo académico y cognitivo. Según Arias y col (2020), en las experiencias de educación híbrida evaluadas hasta ahora se han observado efectos positivos en el vínculo, los resultados y la percepción positiva del aprendizaje. Este modelo también puede aumentar la capacidad de los estudiantes de aprender a su propio ritmo y de aprendizaje autodirigido, habilidades clave a desarrollar para estimular los aprendizajes y, además, evitar la sobrecarga de los padres y representantes.

Según los mismos autores, para hacer realidad la educación híbrida es necesario:

- **Nuevas habilidades y perfil docente.** Las tecnologías deberán aprovecharse para hacer la experiencia de los estudiantes más atractiva y capturar su interés por aprender, y estar enmarcados en el trabajo de aprendizaje profundo y significativo y para el nuevo modelo pedagógico: autonomía en el aprendizaje y en el uso del tiempo. Esto coloca a los docentes frente a un nuevo modelo educativo centrado en competencias y en la adopción y uso de las nuevas tecnologías.
- **Contenidos y plataformas.** Se debe priorizar y flexibilizar el currículo en las habilidades del siglo XXI. Existe una amplia oferta de plataformas, software y contenidos que son necesarios y que cumplen distintos roles dentro de un modelo de educación híbrida con distintos niveles de efectividad.

- **Información y seguimiento de estudiantes.** Sistemas eficientes de gestión de estudiantes y contenidos digitales permiten monitorear los aprendizajes y proteger las trayectorias de cada uno de los estudiantes a lo largo del ciclo estudiantil.
- **Equipamiento, infraestructura y conectividad.** Para ampliar el acceso a dispositivos, una opción a considerar son las bibliotecas virtuales, dispuestas con bibliografías acordes al nivel que cursa el estudiante.

5. LAS TIC Y LAS TAC PARA LA FORMACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

Uno de los aspectos teóricos fundamentales en el área de innovación educativa es la determinación de los conceptos que intervienen en las modalidades de enseñanza no convencionales, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Según Moya (2013), al utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje se logra establecer que de la Sociedad de la Información se transforme a la Sociedad del Conocimiento, en la que el manejo de las tecnologías ya no es tanto el acumular y gestionar información, sino que su importancia radica en que esa información se transforma en conocimiento, por lo que las tecnologías deben facilitar el acceso al conocimiento y a su aprendizaje, de lo que se desprende que las tecnologías propias de la Sociedad del Conocimiento son las TAC.

Por otro lado, Lozano (2011), afirma que las TAC tratan de orientar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Las TAC apuestan por explorar las herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. En definitiva, se trata de conocer y de explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia.

Ahora, de acuerdo con las definiciones de los autores Moya y Lozano, se puede decir que las TIC son las tecnologías que gestionan y comunican información de diferentes fuentes y con distintos propósitos y las TAC son las herramientas tecnológicas que se utilizan para el aprendizaje dentro de áreas específicas como lo es la educación, de allí que se propone, con base en lo que describen las teorías del aprendizaje significativo, que el estudiante sea autogestivo, es decir, que aprenda a aprender de manera autónoma y con sentido de responsabilidad desde las TIC, apoyado por las TAC.

7. DISEÑO DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Para garantizar el uso de herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje de los estudiantes, conociéndose previamente su situación, y de la adquisición de conocimientos en el ámbito de la enseñanza, se debe contar con una formación enfocada en los docentes, que contenga actividades de aprendizaje apoyadas con las nuevas tecnologías, un modelo de diseño instruccional y con el objetivo claro de estimular y desarrollar la capacidad innovadora de los docentes, orientando la metodología a:

- Un proceso de diagnóstico en cuanto a los conocimientos tecnológicos y las necesidades de aprendizaje; considerando las prioridades y limitantes de los recursos y los medios tecnológicos.
- La adquisición de conocimiento y análisis de las herramientas tecnológicas y su contenido.
- La contextualización de las herramientas a las condiciones de enseñanza y aprendizaje.
- Estrategias de diseño instruccional para facilitar el proceso de apropiación tecnológica y la incorporación de recursos educativos abiertos para la educación híbrida.
- La valoración del impacto educativo.

De modo que esta propuesta estará estructurada en tres fases:

- Fase. Diagnóstico. (Ver figura 1).
- Fase. Diseño Instruccional de formación. (Ver figura 2).
- Fase. Evaluación

El desarrollo de cada una de estas fases se realiza a través de una espiral introspectiva de ciclos de planificación estratégica con una visión dinámica de la realidad, enfocada en la capacitación del docente que integre la participación de todos los actores involucrados en el proceso educativo.



Figura 1. Diagnóstico

1.- Diseño de instrumento. En el primer paso se diseña un instrumento que demuestre en qué situación se encuentran los docentes en su práctica en relación a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y lo que necesitan aprender acerca de una variedad de herramientas tecnológicas, que contenga dos categorías: a) conocimientos de los recursos tecnológicos y b) uso e integración de las TIC.

2.- Aplicación del instrumento. Respetando el espacio y tiempo de los participantes, se utilizan los medios tecnológicos como son las herramientas de encuestas electrónicas para la aplicación del instrumento. Realizado en formulario de Google: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdsqs7xr-QLlOgXmSt51aMYUTqd3lNdmqlXxI6XrhfL-ZD-QO7g/viewform?usp=sf_link

3.- Participación y organización. Se programa un encuentro presencial con todos los actores involucrados para presentar los resultados arrojados de la encuesta, así como informar sobre el plan de capacitación, la conformación y organización de equipos de trabajo y los productos esperados del personal de la institución que está capacitado en las TIC.

4.- Analizar los resultados. De los resultados del instrumento, utilizando las herramientas que aporta la estadística, los participantes evaluarán los aspectos más importantes que consideren necesarios de las tres áreas: conocimientos de las herramientas tecnológicas, la integración de las TIC en el currículum para su formación y el uso que hace el profesorado de estos conocimientos en beneficio del aprendizaje de los estudiantes.

II FASE. DISEÑO INSTRUCCIONAL DE FORMACIÓN

Las teorías que emergen de la educación progresista deweyniana y de la práctica docente reflexiva de Schön (1992), repercute en la idea de que el currículum y la enseñanza deben centrarse en las necesidades, intereses, así como en las experiencias de los estudiantes con su entorno.

De este modo, para el proceso de formación se deberá proporcionar a los participantes una alfabetización tecnológica enfocada en el aprovechamiento de las nuevas tecnologías desde las potencialidades y limitaciones de cada medio, la propuesta educativa dentro de la cual está inmerso, las actividades de aprendizaje propuestas y los contenidos a abordar, el tipo de estrategias de aprendizaje con las que se deben asociar las herramientas tecnológicas, así como el uso de las nuevas tecnologías desde su función comunicativa, centrando este manejo en la práctica y la experiencia desde el entorno, enfatizando así, que el aprendizaje se da en la medida en que el individuo se siente interesado e involucrado. (Ver figura 2)

FIGURA 2. DISEÑO INSTRUCCIONAL DE FORMACIÓN



1.- Estructura del curso de formación. Se propone determinar el sistemático que proponen los autores Dick y Carey (2009), que comprende: a) identificar meta (s) instruccional (es); b) análisis instruccional; c) establecimiento de objetivos; d) análisis del contexto y de los aprendices; e) revisar la instrucción; f) desarrollo de los instrumentos de evaluación; g) estrategia y materiales instruccionales; y h) la evaluación formativa y sumativa.

2.- Estrategia instruccional. En esta etapa se inicia el proceso de diseño de la capacitación, que consiste en conformar al equipo de trabajo, seleccionado y organizado en el encuentro presencial y que realizarán los talleres de formación según sus responsabilidades y capacidades:

- Dos expertos disciplinares del personal administrativo de apoyo docente de la institución que diserten sobre la gestión educativa.
- Dos diseñadores instruccionales que elaboren las actividades de aprendizaje acorde a un modelo virtual.
- Un editor de estilo que realice la revisión de todos los materiales elaborados por los expertos.
- Tres expertos en tecnología educativa, con apoyo del personal de informática, que asesoren en el manejo de las herramientas TIC, las plataformas educativas; así como en la descarga de materiales educativos, material didáctico digital y en la selección y uso de software educativo, entre otros.
- Un experto motivacional, aquí entra el docente psicólogo(a) de la institución, cuya función es acompañar y dinamizar la acción formativa, motivar para el trabajo efectivo y oportuno, además de animar y estimular la participación.

3.- Diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta etapa debe estar encaminada a que los docentes que participan en los esfuerzos de formación y capacitación analicen su rol como tutores en el que debe quedar claro que es el facilitador y guía del aprendizaje, diseñando propuestas tecnológicas que generen conocimientos.

De modo que se sugiere que las actividades de aprendizaje respondan a tres momentos de instrucción: (Ver tabla 2).

I. Iniciación. En este momento se comienza con los talleres de formación, la reactivación y construcción del conocimiento y el procesamiento de información nueva. También se realiza la planificación estratégica de actividades.

II. Ejecución. Se desarrolla el plan de acción. La aplicación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

III. Cierre y valoración. En este momento se examinará críticamente la planeación, desarrollo y los resultados alcanzados con relación a los objetivos que se plantearon al inicio, con el fin de identificar los principales problemas que se afrontaron para tratar de superarlos.

Tabla 2. Estrategias de diseño instruccional para facilitar el proceso de apropiación tecnológica desde la educación presencial a la educación virtual

Momentos de Instrucción	Actividades
<p style="text-align: center;">Iniciación</p>	<p>Se programa un encuentro presencial con todos los involucrados en el proceso educativo y se lleva a cabo el taller de formación de parte del equipo de trabajo seleccionado utilizando los equipos y estrategias multimedia necesarias para la formación. Luego del taller de formación se organizan en equipos de trabajo colaborativo:</p> <p>1° Se integran los docentes en mesas de trabajo según su especialidad, por área de formación: área de Ciencias Naturales y Matemáticas, área de Ciencias Sociales, área de Lengua, Cultura y Comunicación y Servicio Comunitario, luego se elige democráticamente del mismo equipo de trabajo (por área) un coordinador y administrador del grupo que será el mediador.</p> <p>2° Se construye el plan de acción tutorial, jerarquizando las prioridades de atención y estableciendo metas académicas claras y factibles, de acuerdo a la variedad y necesidades de los estudiantes, al proyecto educativo y a los objetivos propuestos.</p> <p>3° Se elabora un concentrado de la planeación y se debate sobre las acciones a ejecutar, de los resultados obtenidos se designan actividades de aprendizaje acorde a un modelo virtual.</p>
<p style="text-align: center;">Ejecución</p>	<p>En este momento, desde su espacio y tiempo (encuentros virtuales), los docentes ya organizados en equipos de trabajo por área de formación, deben poner en práctica lo aprendido en el proceso de formación, diseñando (en grupo) un material didáctico digital:</p> <p>1° Desde el aprendizaje colaborativo por el grupo consolidado de WhatsApp o cualquier medio de red social acordado en la reunión, el equipo debe desarrollar una propuesta empaquetada de una actividad de enseñanza y cuya selección, uso y organización deben cumplir con ciertos criterios para su adecuación, desde considerar las características de los estudiantes, el contenido estudiado, el tipo de demandas de tareas, combinación de distintos materiales, estrategias y métodos de enseñanza según entorno sociocultural. 2° El equipo de trabajo debe estar en contacto permanente con los expertos disciplinares, tecnólogos educativos, diseñadores y motivadores, para que el trabajo colaborativo sea exitoso.</p>
<p style="text-align: center;">Cierre y valoración</p>	<p>En un encuentro presencial de todos los actores involucrados y con apoyo institucional, se presentarán los proyectos diseñados por cada equipo de trabajo, según el área de formación:</p> <p>1° Cada grupo tendrá 15 minutos para presentar la propuesta utilizando los recursos que tengan a su disposición y con apoyo del personal de informática.</p> <p>2° Una vez presentadas todas las propuestas, los equipos de trabajo deben valorar mediante un instrumento, previamente elaborado, si cumple con los objetivos planteados. Luego se socializan los resultados.</p>

4.- Evaluación. En este paso se realiza una evaluación, ya sea formativa o sumativa, para medir el desempeño del participante con respecto a una actividad o serie de actividades; la primera evalúa para dar una retroalimentación que permita hacer cambios y mejoras en el desempeño; la segunda se realiza con la intención de dar un panorama y calificación global a los resultados obtenidos.

III. FASE. EVALUACIÓN

Según Hosp (2012), en cualquier evaluación antes de iniciar es importante considerar las siguientes preguntas: ¿qué quiero evaluar? ¿Para qué quiero evaluar? y ¿cómo voy a evaluar? El qué quiero evaluar (la meta o el objetivo) y el para qué, determinarán el cómo, es decir la herramienta que se va utilizar. Otra pregunta que influye en la selección de la herramienta de evaluación es ¿a quién voy a evaluar? Esta última marcará qué tan claras tienen que ser las retroalimentaciones y cómo hay que dirigirlas para dar respuesta a los objetivos planteados.

RESULTADOS ESPERADOS

El desarrollo de nuevos recursos didácticos y tecnologías educativas puede originar que los docentes que participan en el proceso de formación y capacitación adquieran un mayor protagonismo, intervención y control de los procesos, sobre todo al hacer uso de los recursos y herramientas que mejor se adaptan a sus necesidades formativas.

- El diseño de la formación y capacitación para el uso de tecnología puede plantearse en el contexto de una comunidad de aprendizaje que centre sus actividades, en el manejo de procesos colaborativos y en la resolución de problemas apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre los participantes.
- Se fomenta la investigación y el replanteo en los instrumentos de evaluación, alineándolos con los recursos digitales empleados para validar aprendizajes en los participantes y a su vez garantizar la confiabilidad y eficiencia en los aprendizajes.
- Los contenidos, en relación con las estrategias y herramientas para el aprendizaje, pueden ser generados en el proceso y probados en el contexto para el cual se han elaborado con la finalidad de garantizar la aplicabilidad de los contenidos y la retroalimentación directa del equipo de trabajo.
- Se promueve la confrontación y socialización del conocimiento, el intercambio de ideas, el cuestionamiento y la aclaración de dudas que enriquecen al que aprende y al que apoya dicho aprendizaje.

- Se pueden descubrir nuevas perspectivas metodológicas que promuevan eficazmente el aprendizaje significativo a través de las TIC.
- El desarrollo de la conciencia en los docentes sobre la necesidad de cambio de estrategias y actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

CONCLUSIONES

- El futuro de la educación se suele imaginar conectado, cada persona con su dispositivo con el que comunicar y acceder a toda la información, es por ello que el docente no puede ser hermético, debe estar consciente de esta realidad y readaptarse, replantearse y mantener una continua formación.
- La enseñanza en el contexto presencial y virtual, demanda como otros aspectos del fenómeno educativo, una profunda reflexión, un seguimiento continuado y el trabajo conjunto de todos los involucrados.
- Es necesario analizar y reflexionar en torno a las características y ventajas de los modelos de educación presencial y educación virtual como un proceso de hibridación que debe darse para mejorar el proceso educativo.
- Se puede reconocer que las Tecnologías para la Información y Comunicación (TIC) son las herramientas que promueven el cambio y la transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la orientación de las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y su aplicación.
- Es necesario que cada una de las actividades programadas se planifique dentro de una secuencia, que, si bien respeta las necesidades e intereses de los estudiantes, estén encaminados hacia aquello que es indispensable aprender desde el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA, Manuel. (07 de octubre de 2015). Las TIC en Educación. Retos y tendencias actuales. [Archivo de video]. Recuperado de <https://manarea.webs.ull.es/las-tic-en-educacion-tendencias-y-retos-actuales-conferencia-manuel-area-tecnoeduca-2015-youtube/>
- ARIAS, Elena y col. (2020). De la educación a distancia a la híbrida: cuatro elementos claves para hacerla realidad. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/edhibrida/>
- DICK, Walter y CAREY, Lou. (2009). The systematic design of instruction. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Person.

HOSP, John. (2012). Formative Evaluation: Developing a Framework for Using Assessment Data to Plan Instruction. Focus On Exceptional Children, vol. 44, núm. 9, pp. 1-10.

LOZANO, Roser: (2011). Las TIC/TAC: de las tecnologías de la información y comunicación a las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento: Anuario ThinkEPI. Recuperado el 23 de marzo del 2016, de: <http://www.thinkepi.net/las-tic-tac-de-las-tecnologias-de-la-informacion-ycomunicacion-a-las-tecnologias-del-aprendizaje-y-del-conocimiento>

MOYA, L. (2013). De las TICS a las TACS: la importancia de crear contenidos educativos digitales. Didáctica, Innovación y Multimedia, vol. 27, núm. 15. Recuperado el 10 de abril del 2015: https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2013m12n27/dim_a2013m12n27a5.pdf

RODRIGUEZ, Elsa.; MENTZ, Raúl y MARTÍN, Lucía. (2015). Aula tradicional vs. aula virtual en la enseñanza de la matemática. Educación y Futuro. Debates y desafíos en perspectiva internacional. Buenos Aires. Facultad de Medicina (Universidad de Buenos Aires).

SCHÖN, Donald. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.

TORREALBA, Juan Carlos. (2004). Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la web. ISB: 84-688-7259-8. España.

UNESCO (1998). La educación superior en América Latina y el Caribe. IESALC.

UNESCO (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe. Análisis regional de la integración de las TIC en la educación y de la aptitud digital (e-readiness). Montreal/Quebec: Instituto de Estadística de la UNESCO

PENSAMIENTO EDUCATIVO DE SIMÓN RODRÍGUEZ DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR Y EMANCIPADORA

Educational thought of Simón Rodríguez from popular and emancipation education

PP: 86-91

SALAS MORENO, PEDRO LUIS

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez -Venezuela
pedrosalasunesr@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3464-4990>

MENDOZA, JOSÉ GREGORIO

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez -Venezuela
jgmendoza69@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-19872936>

RESUMEN

El presente ensayo es parte del análisis a través del enfoque teórico-documental para dar a conocer los aportes educativos de Simón Rodríguez en materia de educación popular-emancipadora; entendiendo que la educación entre los Siglos XVIII y XIX, estuvo destinada solo para las clases privilegiadas. Simón Rodríguez con su propuesta; visio crear una educación inclusiva y liberadora. Estos principios sirvieron de ejemplo a otros teóricos de la educación contemporánea latinoamericana, quienes abrazaron la idea de una educación popular cuya correspondencia con el siglo se extiende, generando toda una revolución educativa, dando cabida a categorías tan acuciantes como pedagogía liberadora, educación inclusiva y pedagogía crítica-emancipadora. Dichos aportes se convierten en una referencia histórica-educativa para divulgar en los diferentes espacios del sistema de la educación venezolana. El propósito del texto es proporcionar a los docentes, estudiantes y demás actores, elementos pedagógicos para que sean abordados y discutidos en el campo de la educación. Elevar parte de un contexto histórico determinante representado en el pensamiento de Simón Rodríguez, se hace parte de un compromiso histórico, contribuyendo a generar un encuentro con las luchas y resistencias, formando parte importante de un referente en la región latinoamericana.

Palabras clave: Simón Rodríguez, educación, educación popular, emancipación.

ABSTRACT

This essay is part of the analysis through the theoretical-documentary approach to publicize the educational contributions of Simón Rodríguez in terms of popular-emancipatory education; understanding that education between the 18th and 19th centuries was intended only for the privileged classes. Simón Rodríguez with his proposal; I envision creating an inclusive and liberating education. These principles served as an example for other contemporary Latin American education theorists, who embraced the idea of a popular education whose correspondence with the century extends, generating an entire educational revolution, making room for such pressing categories as liberating pedagogy, inclusive education and pedagogy. critical-emancipatory. These contributions become a historical-educational reference to disseminate in the different spaces of the Venezuelan education system. The purpose of the text is to provide teachers, students and other actors with pedagogical elements to be addressed and discussed in the field of education. Elevating part of a determining historical context represented in the thought of Simón Rodríguez, becomes part of a historical commitment, contributing to generate an encounter with the struggles and resistances, forming an important part of a reference in the Latin American region.

Keywords: Simón Rodríguez, education, popular education, emancipation.

*Licenciado en Teatro-Mención Actuación, Licenciado en Educación Mención Desarrollo Cultural en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Magister en Administración de la Educación Básica de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.. Docente Ordinario de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. **Licenciado en Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Magister en Educación Robinsoniana, Coordinador de Pasantías del Programa de Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

La época colonial en Venezuela estuvo marcada por una profunda diferencia social, particularmente entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, cuando los pardos, negros y esclavos no contaban con los mismos derechos educativos que los blancos criollos. Esta distancia social la sintió Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, connotado pensador, filósofo y maestro caraqueño que, con el pasar del tiempo sembró ideas revolucionarias que han sido ejemplo para los pueblos del mundo, así como todas aquellas aportaciones hechas por él en el campo de la educación latinoamericana.

A partir del siglo XIX la sociedad venezolana comienza a ser testigo de los avances en materia de educación llevados a cabo por Simón Rodríguez, considerado el más grande teórico y pensador latinoamericano de todos los tiempos en el campo educativo; su ideario dio pie para que pensadores como Paulo Freire y Luis Beltrán Prieto Figueroa, concretamente, siguieran desarrollando ideas educativas en pro de las clases oprimidas y necesitadas; por ello, a Rodríguez se le recuerda como el padre de la educación en América desde tiempos de la colonia, motivo por el cual se le adjudicó el calificativo del Sócrates caraqueño.

En el mismo orden de ideas, Rodríguez fue un estudioso de la cultura clásica griega, latina, además de los grandes enciclopedistas franceses; quienes lo conocieron no vacilaron en reconocer su talento de intelectual generador de ideas revolucionarias que atentaban contra la corona y el clero; incluso se llegó a decir que sus postulados tenían como propósito la emancipación del hombre mediante una ideología impregnada de visiones libertarias e innovadoras para la época, cargadas de un profundo sentido humanista. Para (Ruiz, 1991:89) "Fue un hombre ebrio de ideologías revolucionarias, que sus ideas preconizaban la libertad, sus reformas atacaban la autoridad real y sus palabras tomaban expresión subversiva y peligrosa, y que por ello fue mal visto y hasta perseguido".

Rodríguez propuso que los niños y las niñas fueran educados para ser libres mediante la actividad del oficio; no solamente debería ser el conocimiento que se obtenía mediante los libros: había que buscar nuevas formas en las que la enseñanza-aprendizaje estuviera acompañada de actividades prácticas como la albañilería, la carpintería y herrería, como oficios elementales para el trabajo liberador. Hoy en día en la educación básica, estos conocimientos se ubican en el eje del trabajo liberador, mientras que a nivel de bachillerato este se desarrolla en las Escuelas Técnicas Robinsonianas, cuyo objetivo es formar mano de obra calificada en

diferentes oficios, tales como: Electricidad, mecánica, informática; entre otros.

Este insigne maestro se apasionó por lo que sabía hacer, educar. Fue uno de los grandes reformadores, utilizando la creatividad como medio para la emancipación, pues era un fiel amante de la justicia y la libertad, y consideraba que sin estas dos últimas no era posible la conquista de América mediante las ideas. En otros términos, Rodríguez se embarcó en la empresa de lograr una profunda transformación del sistema educativo para erradicar lo que él calificaba como perversa escuela tradicional; así, dio pie para nuevas ideas donde la escuela nueva fuera el modelo y el camino a seguir, para que los educandos pudieran ser hombres de bien común, al servicio de su prójimo.

En ese sentido, el sistema educativo bolivariano, desde su creación en el año 1999 y mediante la resolución 179, decide poner en funcionamiento las escuelas bolivarianas en todos los subsistemas de educación, con el propósito de dar a conocer y difundir el pensamiento, vida y obra de este insigne maestro, que tanto aportó a los pueblos latinoamericanos con su pensamiento emancipador, descolonial y libertario; por ello, el Estado venezolano asume con ahínco el reto educativo como un proceso esencial que promueve y difunde los valores y la dirección de la educación emancipadora.

2. VIDA Y OBRA DE SIMÓN RODRÍGUEZ.

Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, nació en Caracas el 28 de octubre de 1769 y murió en el Distrito de Amotape, Perú el 28 de febrero de 1854. Desde temprana edad tuvo la dicha de haber sido maestro de los ilustres venezolanos Andrés Bello y Simón Bolívar; además, realizó grandes aportes a la enseñanza sudamericana, dejando para la posteridad obras escritas que son de referencia latinoamericana, puesto que contribuyeron al proceso de emancipación, libertad e integración en la región.

En sus primeros años de infancia le tocó tener como padre a un sacerdote llamado Alejandro Carreño, y como madre a Rosalía Rodríguez; sin embargo, años después decidió tomar como apellido el de Rodríguez. Los historiadores señalan que tuvo como hermano a Cayetano Carreño, quien destacó como un eminente músico de la época en la sociedad caraqueña. Muy poco tiempo pasó el maestro Simón Rodríguez con su hermano, ya que el exilio en Europa, junto con las diferencias en posturas políticas, hizo que ellos no se volvieran a ver nunca más.

Simón Rodríguez, convertido ya en maestro con 21 años de edad, es designado en mayo de 1791 por el Cabildo de Caracas, que le concedió una plaza como maestro en la Escuela de Lectura y Escritura para Niños. Fue aquí donde el eminente pedagogo se topó con la oportunidad de ser el guía de

quien fuera el futuro Padre de la Patria, el Libertador Simón Bolívar. Se dio entre ambos una especie de simbiosis fructífera, hasta que su discípulo cumplió los 14 años. No cabe duda alguna de que el insigne maestro, con sus métodos, logró ejercer una gran influencia en la forma de ser de su pupilo, tanto así que éste llegó a entender el carácter y el pensamiento de libertad que debía tener la patria; todo gracias a su maestro, a quien años después Bolívar, en 1824, escribiera una insigne carta dando reconocimiento a sus enseñanzas, en la cual utilizó hermosas y refinadas palabras, tal como señala Ruiz, (2013:169)

¡Oh mi Maestro! ¡Oh mi amigo! ¡Oh mi Robinson, Ud. en Colombia! Ud. en Bogotá, y nada me ha dicho, nada me ha escrito. Sin duda es Ud. el hombre más extraordinario del mundo... Ud. formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que Ud. me señaló... No puede Ud. figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que Ud. me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que Ud. me ha regalado... En fin, Ud. ha visto mi conducta; Ud. ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel, y Ud. no habrá dejado de decirse: todo esto es mío, yo sembré esta planta, yo la regué, yo la enderecé tierna, ahora robusta, fuerte y fructífera, he aquí sus frutos, ellos son míos, yo voy a saborearlos en el jardín que planté; voy a gozar de la sombra de sus brazos amigos, porque mi derecho es imprescriptible, privativo a todo.

Algunos cronistas de la época afirman que Simón Rodríguez tuvo que marcharse del país al ser señalado como conspirador contra la corona española, además de ser partícipe del movimiento pre-independientista que lideraron Manuel Gual y José María España en el año de 1797. Para ese mismo año, hallándose en Jamaica, específicamente en la Villa de Kingston, decidió cambiar su nombre al de Samuel Robinsón, esto un poco para ocultar su verdadera identidad debido a los hechos acaecidos en Venezuela. Posteriormente se desplazó a los Estados Unidos, donde permaneció varios años; viajó luego a Francia e Italia, donde hizo una ardua labor en calidad de maestro, dictando clases particulares que le sirvieron como medio de subsistencia en el Viejo Continente; en Europa se involucró con distinguidos pensadores en el área de la educación, la política y la filosofía. Rodríguez, como pensador, avizoró una nueva forma de ver al mundo y transformarlo, algo que sólo alcanzan los grandes filósofos. De acuerdo a (Zambrano, 1983:132) “Como filósofo, Simón Rodríguez pregona un nuevo concepto del mundo, de la vida, de la sociedad y del hombre, fundamentado en la idea de República, que es el bien común”.

Entre los años de 1806 a 1823 —mientras en el nuevo continente, específicamente en Sudamérica, se llevaba a cabo una Guerra de Independencia, la cual dirigía Venezuela—, Simón Rodríguez tuvo la dicha y el placer de haberse formado en las ideas li-

berales de Italia, Alemania, Rusia, Prusia y los Países Bajos. Así lo señalaría el propio Rodríguez; según (Rumazo, 1976:91) “Permanecí en Europa por más de veinte años; trabajé en un laboratorio de química industrial [...]. Estudié un poco de literatura, aprendí lenguas y regenté una escuela de primeras letras en un pueblecito de Rusia”. Rodríguez fue un hombre que no tenía patria, ya que esta lo limitaba a un contexto geográfico; él tuvo patria, puesto que consideraba que pertenecía al mundo.

Posteriormente, el maestro regresa a América para el año de 1823 y retoma su nombre originario, el de Simón Rodríguez. Para 1824 funda en Colombia la escuela-taller, siendo esta la primera experiencia en ese estilo. Luego se traslada a Perú, donde es nombrado Director de la Educación Pública, Ciencias, Artes Físicas y Matemáticas, por órdenes del Libertador Simón Bolívar; más tarde, en Bolivia, es designado Director de Minas, Agricultura y Vías Públicas; en esta misma nación tiene la oportunidad de fundar una segunda escuela-taller, idea que se ve truncada por las malas relaciones que tenía Rodríguez con el Mariscal Antonio José de Sucre, el cual se evidencia en una misiva que éste hace llegar a Simón Bolívar explicando la situación, para el cual Rumazo,(1976:149) afirma:

Diferentes veces he pedido que Rodríguez me traiga por escrito el sistema que él quiere adoptar, para que me sirva de regla, y en ocho meses no lo ha podido presentar. Don Samuel se ha disgustado porque el Gobierno y el Congreso se mezclan en los negocios de educación y economía, porque dice que usted le ofreció que en esto él tendría una independencia absoluta de todos: de modo que el Gobierno sería nada aquí, puesto que él le comprende todo dentro de sus atribuciones como Director Económico.

Desde ese mismo momento, y por el resto de su vida, el maestro de América comenzó a trabajar como educador particular en Chile, Ecuador y Perú. Sin embargo, (Rumazo, 1976:147) menciona que Rodríguez ante esto manifestó “Por querer enseñar más de lo que todos saben, pocos me han entendido, muchos me han despreciado y alguno se han tomado el trabajo de ofenderme”. Entre sus escritos más resaltantes se encuentran: “Sociedades Americanas” (1828), “El libertador del Mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social” (1830).

3. LA EDUCACIÓN POPULAR Y EMANCIPADORA EN SIMÓN RODRÍGUEZ.

Durante muchos años se ha entendido por educación popular a aquella que se ha enfocado principalmente en atender a los sectores marginados de la educación, tales como: niños de bajos recursos económicos, obreros, campesinos, amas de casa, entre otros. También se ha creído que educación popular es la suscitada por los propios

sectores populares o por sectores intelectuales, sociales, educativos y políticos, cuando establecen normativas para que la enseñanza sea de carácter obligatorio para toda la sociedad. También donde las personas tienen la posibilidad de auto-educarse, con el propósito de reflexionar desde un punto de vista crítico, partiendo de sus experiencias y modos de vida, sin tomar en cuenta los valores capitalistas que enseña la educación burguesa. Para ampliar la comprensión de estas distintas concepciones, conviene citar el análisis de Calzadilla y Carles, (2007:171-172) respecto de las ideas del teórico brasileño Paulo Freire, donde señalan que:

En la educación popular no hay pedagogía sin un compromiso y una intención radicalmente transformadora que no sea definitivamente política y clara en los valores y saberes que intenta transmitir (...) La educación popular como política educativa tiene que ser aprendizaje permanente, de creación e inventiva colectiva y sin descanso, de humanismo y reflexión mutua, de relación de afecto y de solidaridad, de alegrías y acompañamientos reales, de hacer, compartir, decir y oír a fondo y con pasión al derecho a soñar un mundo distinto.

Esta propuesta de modelo educativo plantea que los maestros y estudiantes “aprendan a leer la realidad para escribir su historia”, lo que los lleva a entender de forma crítica su entorno, con el fin de transformarlo en un “inédito viable”, transformándose así en sujetos de cambio. Y esta visión de cambio y compromiso para con los demás también la había asomado el maestro (Figuroa, 1989:141) quien señalara que “Un maestro, más que por su conocimientos, debe caracterizarse por su sensibilidad social, por la clara conciencia de sus responsabilidades, por su visión angustiada de una realidad deprimente de la cual es necesario ayudar a salir a la gente”.

Dichas ideas, planteada por ambos teóricos y que ya habían sido abordadas en nuestro continente entre finales del siglo XVIII y principios del XIX, salieron del seno de la patria venezolana, guiadas por el más grande maestro, teórico, pensador, filósofo e indiscutible prócer venezolano Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, quien logró entender que la educación impartida en la época colonial debía sufrir cambios acordes a la nueva visión o forma de enseñar, y que, por tanto, había que abandonar los métodos de enseñanza que hacían del individuo un ser remiso a los cambios venideros que reclamaba la patria. Por ello decidió que quienes enseñaban con carácter de maestros no debían seguir repitiendo esa frase —“La educación con sangre entra”— que siempre los acompañó. Esto lo pudo entender Simón Rodríguez al proponer la creación de un verdadero lugar de enseñanza donde los niños fueran el epicentro de todas las cosas, enseñándose más para la vida y el oficio que para formar seres sumergidos en ideas contrarias a su esencia.

Uno de los grandes aportes al sistema educativo latinoamericano los realizó el insigne maestro ca-

raqueño Simón Rodríguez, quien con su empeño, constancia e ideas visionarias, desde una educación colonial desgastada, pudo llevar a cabo una profunda transformación o revolución educativa que él mismo no pudo ver, pero que en el pasar de los tiempos se puede palpar no solo por medio de sus textos, sino a través de su accionar. El primer gran modelo para ejecutar esos cambios fue su discípulo Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar y Palacios quien, después de una profunda lectura reflexiva del texto del “Emilio, o De la educación”, de Jean-Jacques Rousseau, se sintió inspirado, inoculando así sus ideas a ese niño travieso que había quedado huérfano de padre y madre. En este sentido, Rumazo, (1976:30) resalta que:

Pero aprovecha, en cambio, las formulaciones del “Emilio”, en dos rumbos; para educar con ellas como patrón y guía, a su discípulo Bolívar, niño en el cual se cumplen, por extrañas casualidad, las condiciones exigidas por el teorizador europeo para el logro de una formación nueva destinada a excepcionales rendimientos; y para pedirle al cabildo caraqueño una reforma de la educación.

Rodríguez, en su entendimiento visionario, observó que la educación debía ser atendida como un asunto de instrucción pública, ya que, en su mayoría, las personas que la necesitaban eran los niños empobrecidos, que en la pluralidad de los casos se encontraban entre los niños indígenas y los negros esclavos. Para ello se embarcó en la idea de presentar nuevas propuestas al clero, quienes en la práctica dominaban la formación en la etapa colonial; de esa manera daba un sentido social a sus ideas educativas que eran necesarias para la época, pero encontraba obstáculos en los grupos privilegiados de siempre. Otro de los aspectos de Simón Rodríguez fue el haber asomado que la educación popular y la educación social, en su esencia y por medio de una reforma, debían tener un tinte de formación republicana, ser originaria, ya que con estos principios era menester educar al nuevo hombre que terminaría dándole la libertad absoluta a la patria.

Si se quiere, tales ideas la expresa (Rodríguez, 1990:234) en su primer texto, “Sociedades Americanas”, el cual publicó en el año 1849 y donde manifestó:

La Instrucción pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía. El interés general está clamando por una REFORMA y... la América esta llamada, por las circunstancias, a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá... no importa: Los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: La América no debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL.

Rodríguez fue pionero de la educación gratuita para todos, sin distinciones de clase social; esto lo hizo un hombre extraño para sus detractores, quienes pensaron que sus ideas eran extremadamente demenciales, fuera de contexto. Fue así como él mismo lo manifestó en 1828 en su libro “Socieda-

des Americanas”, (Rodríguez, 1990:225) “Hace ya 24 años que estoy hablando, escribiendo pública y privadamente sobre el sistema Republicano y por todo fruto de mis buenos oficios he conseguido que me traten de loco. Los niños y los locos dicen las verdades”. Sin embargo, sus ideas estaban adelantadas por más de doscientos años, ya que se puede visibilizar que su legado en cuanto a educación popular está vigente en todos los pueblos latinoamericanos.

En razón de lo antes expuesto, se podría apuntar que la educación popular y social deben proyectarse a todos los espacios educativos, desde la educación primaria hasta la educación universitaria, para dar a conocer el pensamiento, vida y obra del más insigne maestro, poner en práctica los principios de formación del ser humano en un vínculo con su entorno y la naturaleza, por medio de nuevas formas de contacto con sus semejantes. Se deben incorporar, además, hacia un modelo productivo-social que tendría su repercusión en el entorno familiar, tomando en cuenta que el proceso pedagógico debe apuntar al rescate del hombre por medio de nuevos mecanismos, donde lo humano, la vida y el trabajo fueran las divisas.

Y es que el legado de Simón Rodríguez está vigente en la sociedad venezolana del siglo XXI. En la actualidad, el nuevo modelo educativo reclama ese esquema propuesto por el Sócrates caraqueño. En plena crisis económica, desde el año 2014 hasta la presente fecha, un sin número de profesionales han emprendido la búsqueda de un oficio para reforzar sus conocimientos y forma de vida. El maestro Simón Rodríguez ya lo había planteado como un proceso de enseñanza para la vida.

Por ello su pensamiento educativo está a la vanguardia de cualquier otro modelo en el mundo, dado que por su intermedio se busca el bienestar del pueblo a través de un proceso emancipador donde el centro de todas las cosas es el hombre, en especial los niños de la patria.

4. REFLEXIONES FINALES

Simón Rodríguez tuvo la dicha no solo de compartir sus conocimientos con el Padre de la Patria, Simón Bolívar; además, asumió la responsabilidad y el reto de despertar intereses patrióticos en su discípulo. La idea de fomentar en Bolívar la emancipación de los pueblos hispanoamericanos siempre lo acompañó con una serie de formaciones conceptuales que imperaban en Europa para la época, las cuales fueron delineando el perfil en el comportamiento del Sócrates caraqueño y de su discípulo Simón Bolívar, sobre todo mediante las lecturas de textos clásicos e ideas de Montesquieu, Rousseau, Diderot, Voltaire, entre otros.

A juicio de (Rumazo, 1976:37) “Los autores que más circulaban eran los de la “Enciclopedia”. Se los

conocía tanto... que cada quien de cuantos habían leído a los escritores franceses mostrará enfática y públicamente sus conocimientos en doctrina política y social”. Por ello, Rodríguez siempre estuvo convencido de que el único camino para la emancipación de los pobres y los pueblos desposeídos se hallaba en la educación, una educación popular de calidad, la cual estuviera al alcance de todos, mas no de un grupo de privilegiados que hacían de la educación un medio para el sometimiento del ser humano, ya que con ello se buscaba formar a seres que respondieran a intereses particulares de quienes dominaban el *statu quo*.

Rodríguez siempre tuvo la preocupación y el interés de cambiar el modelo educativo colonial; por ello se planteó un cambio de paradigma en el mismo, mostrando interés en la enseñanza-aprendizaje de un oficio como forma de liberar al individuo para salir de la ignorancia como mal social que corrompe a los pueblos, ya que si este aprendía algo para la vida, esto lo haría más capaz de enfrentar los problemas que se le fueran apareciendo. Este es un proceso emancipador, verdaderamente. Hay que recordar aquellas sabias palabras de Simón Rodríguez, citado por Calzadilla y Carles (2007:76) “La ignorancia de los principios SOCIALES es la causa de todos los males, que el hombre se hace y hace a otros”.

Lo más notable para Simón Rodríguez era el hecho de poder formar ciudadanos libres, emancipados desde la conciencia, juiciosos de su verdadero proceso histórico, valiéndose para ello de la educación popular y emancipadora, la cual le daría las herramientas necesarias para una libertad absoluta, fundamentada en las ideas visionarias no solo del gran maestro, sino también de aquellos principios bolivarianos que había puesto en marcha su discípulo en la región sudamericana.

Finalmente, los postulados de esta empresa emprendida por el maestro Simón Rodríguez se fundaban en formar ciudadanos capaces de disentir del proceso socio-político que se estaba gestando en la época colonial, sin abandonar las ideas libertarias que se encontraban presentes en ese nuevo modelo de enseñanza que proponía este insigne prócer de la patria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALZADILLA, Juan, Carles Carlos (2007) ROBINSON Y FREIRE. Hacia la Educación Popular. Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior. FUNDAYACUCHO. Gobierno Bolivariano de Venezuela. Caracas.

PRIETO, Figueroa (1989) EL CONCEPTO DEL LÍDER. EL MAESTRO COMO LIDER. Fondo Editorial IPASME. Distrito Capital. Venezuela.

RODRÍGUEZ, Simón (1990) Sociedades America-

nas. Biblioteca Ayacucho. Caracas. Venezuela.

RODRÍGUEZ, Simón (2004) *Inventamos o erramos*. 1ª Edición en Biblioteca Básica de Autores Venezolanos. Monte Ávila Editores. Caracas. Venezuela.

RUMAZO, G, Alfonzo (1976) *SIMÓN RODRÍGUEZ, maestro de américa*. Colección "Dinámica y siembra". Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas. Venezuela.

RUÍZ, Gustavo A. (2013) *La Educación de Bolívar*. Colección Luces para la América. Fondo Editorial Tropykos. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.

ZAMBRANO A, Magaly (1983) *IDEAS EDUCATIVAS DE SIMÓN RODRÍGUEZ*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela.

JHOMAR LOAIZA, EL COLOR DEL CARIBE EN SUS MUJERES

PP: 92-97

ALVARADO, ANTHONY

Universidad Nacional Experimental Rafael María

Baralt-Venezuela

antonin13@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3490-6153>



Testigo en Azul 100x100cm. Acrílico-Canvas 2023

Jhomar Loaiza, pintor venezolano residenciado en Curazao, ha sabido desafiar su trabajo y ha comprendido rápidamente los enmarañados senderos de un estilo propio, de analizar técnicas de figuración, adicionando la utilización de nuevos productos, como químicos, paletas, rodillos, acrílicos, pastas para grietas, masilla automotriz, improvisando frecuentemente con otros materiales como la aplicación de pigmentos mediante espátulas de latonería, tarjetas telefónicas y otros objetos como tapas, trozos de madera. En este ensayo se indaga en los procesos llevados a cabo por el artista.

Un artista debe saber enfrentarse a un proceso de evolución, de cambio, de transición de un estilo a una sensibilidad pictórica distinta, uno de los retos más difíciles de operar para cualquier creador. No se trata sólo de conformar una nueva percepción de verdad o modificar el lenguaje visual, el perfeccionamiento conlleva recorrer sinuosos

pasadizos por los que debe ir deslastrándose de complejos, tradiciones, sugerencias (de maestros o amigos), incluso debe, por sobre todo, desconfiar de sí mismo al asumir un nuevo desarrollo en su pintura, abandonar toda dependencia asumida con anterioridad. La actitud más obvia en estos casos es no pensar en el pasado, asumir el presente y enfocarse en lo desconocido que se presenta al ir descubriendo nuevas formas de plasmar la creación.

Cuenta el veleño que desde los cinco años se ha sentido atraído por la pintura y el dibujo, tanto así que pasaba horas pintando a sus familiares y los animales de la casa. Ángel Sánchez se convierte en su primer maestro de pintura, éste lo inscribe en el taller que imparte en la Casa de Cultura Rafael Sánchez López, y allí hallará desde temprana edad los rudimentos del oficio. Al salir de bachillerato decide ingresar a la Escuela de Arte Tito Salas de Coro, donde estará escasamente un año (entre 1995 y 1996), sin embargo, aquí atenderá las indicaciones y consejos de los maestros Emilio Peniche, Iraida Navarro y otros.

Buscando siempre su lenguaje, se centra en el estudio de los clásicos, además de explorar técnicas y la variación de estilos. Enfocando su atención en la figuración y los detalles, algo que ha sido una constante en su trabajo, asume con atención los pormenores, la minuciosidad en el dibujo y la rigurosidad de las formas. De esta manera Loaiza otorga una atmósfera totalmente distinta a la tradición figurativa, que en su trabajo es presencia ineludible: el rostro, el cuerpo, la forma humana en general, se transforman en parte de su lenguaje pictórico, al punto de que un cuadro sin rastro femenino puede pasar indiferente o anónimo al espectador; ya que le cuesta mucho desmontar o desfigurar lo figurativo.

* Licenciado en Educación, Mención Lengua Literaria y Latín; Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda (UNEFM), Docente dedicación exclusiva de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Cursante de la Maestría: Docencia para la Educación Superior (UNERMB), Poeta y Escritor, Obras Publicadas: "Piedras sobre la Cruz", "Antología de la cueva", "Harakiri a traición", "Consejos para sumergirse en el agua."

FIGURAS DESCOMPUESTAS, EL CUERPO NO ES UNA MÁQUINA

En ese tránsito de búsquedas y experimentaciones llegó a interesarse por el neocubismo, en 2004 participa en el I Salón de Jóvenes Pintores de Coro. Sus primeras muestras tenían ese aire de Braque o Picasso, donde se mantenía el cuerpo pero bajo líneas expresivas que trataban de romper la forma, en cierto modo esta técnica debía mucho a Lempicka, aunque sostiene que Armando Barrios fue otra de sus mayores influencias. Con esto intentó descomponer la figura para tener menos cuerpo, las líneas le permiten rozar la profundidad del alma del modelo, de internarse en el interior de lo que plasma en el lienzo. Como si de esquivas de cristal se tratase, el artista fragmenta la visión y con los bordes afilados de la pintura ingresa al problema modular que le agobia el espíritu en la figura que retrata.



Testigo en Rojo 100x 100cm. Acrílico -Canvas 2022

Actualmente el cuerpo ha tomado una importancia relevante en su trabajo, al punto de que se convierte en centro de sus obsesiones. La figura femenina es objeto de estudio hasta el límite, incesante proceso de subjetivación que lo enfrenta al color y posibilidades de lo afrodescendiente. Ese tratamiento y búsqueda obcecada recuerda las fotografías de Uwe Ommer, en su *Black Ladies*, cuyas mujeres del continente africano se muestran en toda su exuberante belleza, bajo el aspecto de ángeles entre ocres y amarillos, rojizos y blancos, vestidos de colores y donde el erotismo se convierte en parte sustancial de la imagen y el paisaje.

Para Loaiza el cuerpo humano, o la figura, es poco tomado en cuenta por los artistas sino como "máquina", el retrato cobra importancia al darle relieve a otros aspectos de la representación, la belleza, el lado humano, la historia, el signo de la opresión, la

interioridad de sus mujeres, qué dicen desde sus tocados, desde la mirada, todo ese conjunto de saberes solo es posible vislumbrarlo si se descarta el estudio mecánico del cuerpo.

En referencia a acometer un cuadro figurativo, sostiene Loaiza que los modelos de piel blanca son más engorrosos de pintar, porque no siempre se consigue ese contraste en la iluminación, si eres blanco y te da la luz no se percibe casi nada. En cambio cuando el modelo es afrodescendiente (de piel oscura) se consigue el contraste y esto enriquece el objetivo; incluso se pueden ver diferentes tonos en una sola piel, lo cual sucede muy poco con la piel blanca, es difícil en una piel blanca hacer muchos juegos de colores, en cambio con la tez oscura se aprecia cómo ésta absorbe la luz y se torna multicromática, lo cual otorga más variedad a la paleta para trabajar.

Otra de las vertientes de la obra de Jhomar Loaiza es su práctica del ensamblaje con la integración de lo figurativo/experimental, además de apropiarse de elementos en desuso como cajones de madera, latas de pintura en aerosol o gaseosas, y cualquier elemento de desecho (puertas, ventanas) que encuentre en la calle o abandonado en alguna casona, éste siempre tendrá una segunda oportunidad en el arte de Loaiza, quien las interviene para otorgarles nueva vida y elevarlas a la categoría de arte. Este proyecto entrevé nuevas propuestas de mayor envergadura, como la elaboración de esculturas de tamaño natural con material de reciclaje, interviniendo la forma con piezas variadas, el desarrollo de retratos con ensamblajes, tipo instalación. Sin embargo, esta idea requiere tiempo y capital para poder ser llevada a cabo.

LAS POSIBILIDADES DEL EXILIO

Jhomar Loaiza tuvo que dejar su tierra en busca de mejores oportunidades, esta circunstancia lo lleva a Curazao, donde reside desde el año 2018 y que gracias a la ayuda de gente solidaria, atenta a los talentos que llegan a la isla, ha podido salir adelante y formarse un nombre dentro de la comunidad curazoleña. En esta etapa de su vida ha tenido que, literalmente, vivir de su arte, no obstante, estas circunstancias no siempre son las más creativas, ya que al someter su creatividad a los dictámenes de un cliente, éste siempre pondrá condiciones o dará ciertas indicaciones que debe asumir con tolerancia el artista. Así, su labor se ha repartido entre murales, retratos por encargo, la elaboración de letras para negocios, etc. Esto, por supuesto, le ha dado ciertas ventajas en el medio, ya que de este modo da a conocer su obra aprovechando la afluencia de turistas de diversas partes de Europa, el trabajo además le es oportuno puesto que le permite abastecerse de materiales, pintura y demás requerimientos. No ha sido fácil,

pero sabe que los sueños no se alcanzan sin sacrificios. Con el pensamiento puesto en que mejoren las condiciones para el venezolano y que el artista pueda vender su obra dentro del mercado, lo que no merma sus ansias de proyectarse hacia el Viejo Continente, donde espera algún día exponer sus piezas.

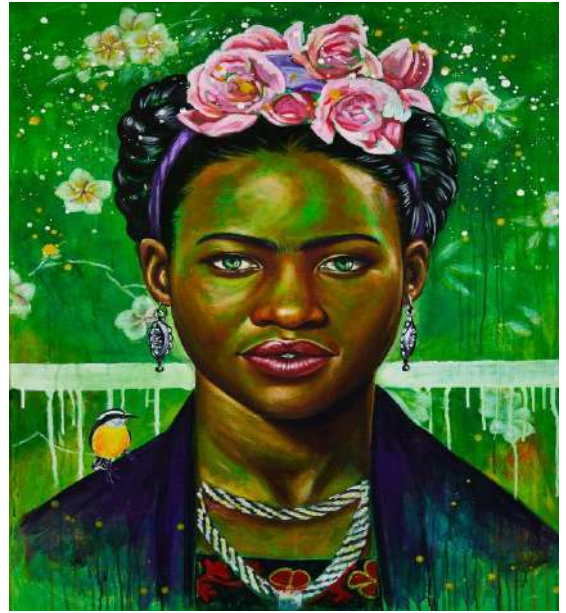
LAS NEGRAS MULTICROMÁTICAS DE LOAIZA

En el arte son muchos los referentes dentro de los clásicos que pueden tomar los pintores, sin embargo, Loaiza manifiesta reiterativamente que en su caso los maestros cercanos son quienes mayormente lo han aconsejado e influido. De todos ellos ha tomado un poco para abastecer su conocimiento y experiencia: Nicasio Duno, Emilio Peniche, Osterman Velasquez, Alirio Sánchez, Henry Curiel, entre otros, además de los pintores populares, de quienes ha entendido su preocupación por los desposeídos, asumiendo una conciencia social.

Loaiza desarrolla el color sin ninguna desconfianza, se sabe hijo del trópico y por lo tanto se apropia de sus elementos, y entre esos uno de suma importancia: la luz. Sus negras - como él mismo las llama - conjugan el sentido de pertenencia e identificación con lo ancestral, lo mítico, la tradición histórica, que le toca de sensible manera; por eso encontramos en sus cuadros seres provistos de una sencillez y mirada cálida, cargando tras de sí siglos de opresión pero a su vez una belleza única, ganada al brillo del sol de sus orígenes. Infinidad de seres se pasean por sus piezas, transfigurándose, rostros que hablan silentes, cobijados en lo ancestral de su cultura; sin abandonar el paso a una modernidad visual, Loaiza los ampara en su propia desolación.



Vieja Fumando 120x120cm. Acrílico-Canvas 2022



Frida con Ave 100x80 cm .Acrílico -Canvas2022

Dentro de esta variedad de caracteres se perciben elementos que recuerdan a Chagall o más particularmente a los fauvistas. Por un lado la alteración de los colores de los personajes, pero sin modificar la figura, sin descomponerla, todo lo contrario, se fija como objetivo mantener a como dé lugar la forma femenina lo más delineada y estilizada posible; que no quede atisbo de malformaciones; estas negras son multicromáticas y multiculturales. Mujeres de una estilización que raya la perfección. Por otro lado, las atmósferas que rodean a las féminas son de ensueño, las flores, los tocados, escenarios que rozan la fantasía y envuelven la figura en neblinosas insinuaciones. La figura de la mujer va formando parte de su universo espiritual, casi obsesivo, pero es una manera de retratar la sociedad, de tomar parte por los desposeídos, de recalcar sus orígenes, de mostrarnos de dónde venimos. Tomando como punto de partida el tema social lo apunala desde la figuración, de su evolución como artista se desprende una búsqueda constante, un experimentar cotidiano: Yo siempre dejo una puerta abierta a lo que fui, pero lo que voy a crear está más dirigido a lo figurativo, una figuración social, comenta entusiasta.

La pintura es para Jhomar Loaiza el mejor lugar para permanecer, no es un artista que se refugia en su interior buscando en lo oscuro de su espíritu, Loaiza es amante de la luz, del color, de la brisa fresca de La Vela de Coro, del mar, en fin, es parte del Caribe.



Frida con Manto Rojo 100x80 cm Acrílico-Canvas 2022

PEDAGOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA HEGEMONÍA POPULAR

PP: 96 - 97



AUTORA: MARLYN DEL CARMEN FUENMAYOR

Editorial: Editorial Académica Española

Año 2012- ISBN 978-3-8484-5886-8, Alemania

Comentarios: Antonio Maureira

la generación de personas con un pensamiento crítico, reflexivo, transformador, con valores diferentes a los impuestos y establecido por la hegemonía burguesa. Para ello se hace relevante el establecimiento de un modelo dialógico de enseñanza-aprendizaje, donde se reconoce el saber popular, donde se construyan colectivamente nuevos modelos ideológicos y culturales, erradicando de esta manera lo que el surgimiento de la división de la sociedad en clases propietarias y no propietarias, donde las primeras enajenan, despojan, humillan, agreden y violentan todos los derechos que como seres humanos tenemos per se, y que trajo consigo la separación del hombre y mujer sin propiedad de medios de producción de la construcción y adquisición de conocimiento. Así, la enajenación que nuestro pueblo posee en este modelo educativo bancario y elitescio, donde sólo la clase que detenta el poder y los medios de producción tienen el privilegio de acceder a la construcción de conocimiento y aprendizaje, conlleva a la reproducción de una ideología que no se corresponde con los intereses y necesidades de los sectores desposeídos, sino que por el contrario, responde a los intereses de la clase dominante, generando en el sistema educativo una función reproductora e ideologizadora a su favor

Es con ese paradigma epistemológico con el que hemos ingresado al siglo XXI. Un paradigma hegemónico por la razón económica, comercial y tecnológica, el cual se combina con el paradigma político, cultural y ético que marca a la educación, que la hace esclava de la clase dominante hegemónica de orden burgués. Por tanto, se hace imperativo la transformación de dicho paradigma educativo, romper con el determinismo capitalista neoliberal que tiene la educación con una visión reduccionista que limita las posibilidades de rompimiento con la globalización, y la consolidación de un proceso de conocimiento fundamentado en los saberes que

En este texto se desarrolla un interesante planteamiento acerca de la importancia de la educación como medio para alcanzar el logro de objetivos de transformación social. El constructo teórico sobre la hegemonía nos lleva siempre hacia escenarios de dominación de una clase sobre otra, en tanto nos ubicamos en el poder hegemónico de la clase social económicamente dominante en sociedades clasistas, como la sociedad burguesa capitalista, por ejemplo. Sin embargo, este texto nos conduce al reconocimiento de una hegemonía construida por otros autores sociales: sectores populares. En esta dirección, la hegemonía puede también ser ejercida por grupos que no persigan intereses y objetivos individualistas, mercantilistas, lucrativos, depredadores, que la lógica capitalista impone generando la explotación de una clase sobre otra. Para ello, juega un papel trascendental el establecimiento de modelos educativos populares que conduzcan a transformaciones culturales, a través de un proceso colectivo multiplicidad de autores: educadores, educandos, miembros de las comunidades y miembros de organismos e instituciones. La educación bancaria, reproductora de la ideología de la clase dominante burguesa debe ser dejada atrás para dar paso a una educación que logre

*Abogado de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Especialista en Gestión Judicial de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Maestrante en Derechos Humanos de la Universidad Bolivariana de Venezuela, Profesor de la Universidad Bolivariana de Venezuela
Misión Sucre: anmaca6@gmail.com

emergen de las experiencias de distintas y variadas fuentes, principalmente de carácter popular, que posean en sí mismas un rol transformador, mediante el establecimiento de un nuevo sistema de valores hegemónicos basado en la cooperación, solidaridad, ética, corresponsabilidad, participación y compromiso en la resolución de problemas colectivos, el cual conducirá hacia un empoderamiento popular que genere una nueva hegemonía social y política, donde en palabras de la autora del texto in comento, "la categoría "dominio" no tiene cabida, donde se establezca una relación de igualdad entre todas las personas inmersas en una sociedad dada, donde lo que exista es una construcción colectiva del comportamiento político, económico, cultural y social de la sociedad, donde exista una unidad cultural, ética, intelectual y política expresada en el quehacer diario, en nuestra praxis revolucionaria y transformadora hacia un mundo mejor donde todos y todas vivamos en armonía construyendo nuestra felicidad" (Fuenmayor, 2012: 32). En conclusión, debemos abocarnos a la construcción de una hegemonía popular que genere transformaciones político-ideológicas que conduzcan al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria.

LAS CASAS DE SOL

PP: 98-99



AUTOR: CARMELO RAYDAN

Editorial: Fundación Editorial Ediciones Clío - Venezuela - Año 2022 ISBN: 978-980-7984-37-9

Comentarios: Jorge Vidovic

El periodo prehispánico, con los tres tipos de moradas que tenemos conocimiento existieron en los espacios del actual estado Zulia, el bohío, el palafito y la casa comunal, señalando las características principales de cada uno de ellos. La casa colonial hispánica que se construyó en la cuenca del lago de Maracaibo, con sus particularidades en lo que respecta a material de construcción, elementos de la fachada y distribución de los espacios internos, que la diferenciaron de las de otra regiones de un país y del imperio español en América; la cual mantuvo su vigencia desde mediados del siglo XVI hasta la primera década del XIX.

La Primera Casa Zuliana representa una evolución de la casa colonial, para ese momento liberada ya de las normativas españolas y recibiendo en cambio influencias de las emergentes potencias nórdicas europeas como Inglaterra, Holanda y Francia, que produjeron cambios sobre la casa en varios aspectos; tipologías esta que mantuvo su permanencia entre la segunda década y la penúltima del siglo XIX.

La Segunda Casa Zuliana, en la que se continúan profundizando los cambios ya iniciados, cubriendo en lo temporal desde la década de 1890 hasta alrededor de 1920. El cierre de esta etapa está relacionado con el fin de la Primera Guerra Mundial y la llegada a nuestra región de nuevos materiales para la construcción.

La Tercera Casa Zuliana, la última del proceso, en la cual se acentúa aún más las transformaciones que se vienen dando, manteniendo este modelo su vigencia hasta mediados de la década de 1940. Señala el estudio que durante estas tres últimas etapas, en la misma medida que fue recargándose la fachada con elementos decorativos, se fue haciendo cada vez más sencilla la distribución de los espacios internos de la casa y la relación calle hogar fue progresivamente más directa y menos ceremonioso.

El libro Casas del Sol de Carmelo Raydan es una investigación sobre la evolución arquitectónica de la vivienda urbana tradicional del estado Zulia. Para este estudio se consideraron los factores, regionales, nacionales y foráneos, de índole cultural, ambiental, económicos y políticos, que incidieron determinantemente sobre las continuas transformaciones de la viviendas zulianas. El trabajo abarca cronológicamente desde los tiempos previos a la conquista española, la segunda mitad del siglo XV, hasta la década de 1940, cuando debido a los cambios que generó en la sociedad venezolana la explotación petrolera y nuestra condición de país dependiente dentro del sistema capitalista mundial, se dejaron de edificar.

De igual manera, el estudio pretende denunciar la situación actual de abandono y progresiva destrucción en la que se encuentran estas edificaciones que aún se mantienen en pie; a la vez que se lanza la propuesta de retomar esta manifestación cultural zuliana y venezolana, como medida para reforzar nuestra agredida identidad nacional y como muy pertinente solución habitacional en el presente. Las etapas arquitectónicas en las que Raydan divide la línea de desarrollo son cinco.

*Historiador y profesor universitario. Doctor en Educación por la UNERMB, Maestría en Educación por la Universidad Rafael Urdaneta (URU) y Lic. en Educación por la Universidad del Zulia. Miembro Honorario de la Academia de Historia del estado Zulia y actual coordinador de la Fundación Ediciones Clío y del Fondo Editorial de la Academia de Historia del estado Zulia. Miembro honorario de la Academia de Historia del estado Zulia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8148-4403>; jorgevidovicl@gmail.com

Con la llegada de los años 40 del siglo XX Raydan nos explica como de forma muy lamentable se corta este hilo civilizatorio de alrededor de 400 años, expresión de nuestra cultura tanto regional como nacional, y por ende de alto valor patrimonial. Para el autor las principales causas de esta evolución son los prófugos cambios económicos, políticos y sociales, que produjo en la sociedad nacional la actividad petrolera, la cual es llevada a cabo por compañías trasnacionales pertenecientes a las naciones hegemónicas, así como por un cada vez más agresivo proceso de globalización cultural al que se nos somete en función de sus intereses y que induce la obsolescencia de nuestra casa tradicional.

Con relación a la parte gráfica de *Las Casas del Sol*, está formada por 152 fotografías, unas en blanco y negro y otras en color, combinadas de forma indiscriminada en un discurso visual lineal en lo semántico, pero dividido para los efectos del diseño del libro en cuatro bloques; realizadas todas ellas en Maracaibo y varias otras poblaciones de la mitad norte del estado Zulia, a lo largo de los 43 años comprendidos entre 1979 y el recién pasado 2022, siendo un alto número de ellas de la década de 1980. Por medio de estas imágenes podemos ver tanto las fachadas como los ambientes internos de nuestra vivienda en estudio.

También señala Carmelo Raydan que estas gráficas pretenden tener dos valores: Una objetivo, que es el documental, el cual en este caso es notoriamente importante porque se logró registrar una manifestación de la realidad que está siendo destruida de manera acelerada, menos de una cuarta parte de las fotografías podrían volver a tomarse por no existir ya esas viviendas. Y el otro subjetivo, la pretensión artística, por medio de la cual se busca enamorar a los perceptores de las imágenes, de la belleza y valía de estas viejas moradas, convirtiéndolos en defensores de esta expresión de nuestra cultura zuliana y venezolana.

Finalmente, el autor concluye los textos de esta obra, proponiendo retomar esta tipología arquitectónica, manteniendo de ella los principios y elementos que tengan pertinencia en nuestros días, como la armonía con la madre tierra, que redunde en ahorro económico y se manifiesta en concreciones como el uso del aljibe y los muros y techos altos en busca de frescor, a la vez que hacemos un aporte a la sanación de nuestra agredida cultura venezolana.

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 si-

multáneamente 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 Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 124 culo 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 de presentación de Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura 125 rios 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: perspectivasunerm@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 decada 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 arábiga, 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 Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 126 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 1 cm, 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 substituía 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 (N-sima 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>. Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 127

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 (Nsimá 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

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=MER

CADO&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).Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 128

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 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.

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-quirogaudiosmp3_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. Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 129 (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 TEATRO 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 1 cm 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 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 his-

toria, 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 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). Perspectivas, Revista de historia, geografía, arte y cultura 131

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, testi-

monio 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 María Baralt University (UNERMB), sponsored by the Social Sciences Project of Education Program and the Center sociohistorical and Cultural Studies. two 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 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, e-mail and phone.

Authors must submit a written communication directed to the editorial board of the journal, declaring their proposal for publication 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 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: 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

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. 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

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 Díaz (2008: 90) or (Reyes and Díaz, 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. Histo-

ria 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 BORR GALES, Yuruari(2015). Más allá del pergamino: la pintura histórica Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 136 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&filtername=title&filtertype>equals&filterquery=tesis&rpp=10 &sort_by=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 exam-

ple 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. N° 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 Bicentena Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 137 rio 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]. Recuperad de <http://blogs.unelvez.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-quiroga-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* [Película]. 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. [stephen hawking] (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 complemen Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura 138 tary 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 present-

ted in 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 *Perspectivas*, 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 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, *Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura* 139it 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.



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

UNERMB

Año 11 / N° 21 /Enero - Junio 2023

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en enero de 2018 por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela.

www.unermb.web.ve
www.perspectivas.unermb.web.v