

Año 14, No. 27 / Enero-junio 2026

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

# PERSPECTIVAS

REVISTA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA, ARTE Y CULTURA



Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”

Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en  
Transformaciones Políticas y Sociales (CELAT)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18135530>

**Perspectivas.** Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura es el órgano de difusión de trabajos científicos, artísticos y humanísticos, editada por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y coeditada por la Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en Transformaciones Políticas y Sociales (CELAT), abarca la HISTORIA (Historia general, nacional, regional, local, actual, oral; didáctica de la historia y otras tendencias de la disciplina histórica), GEOGRAFÍA (Geografía física, humana, social, cultural y 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); incluyendo en estos temas las innovaciones que, a nivel tecnológico, se generen para la producción intelectual de impacto. Se publican investigaciones, ensayos, documentos y reseñas de libros, arte y revistas.

**Perspectivas** está dirigida a la comunidad académica y científica de las ciencias humanas y sociales y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales. Los trabajos se remitirán al editor de la revista a través del correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto: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 doble ciego, los autores y evaluadores no conocen sus respectivas identidades.

## Universidad Nacional Experimental

### Rafael María Baralt

Sector Los Laureles, calle 3, código postal 4013  
Cabimas, edo. Zulia, Venezuela

## Contacto

José Lárez Rubio (Editor Jefe). Telf. +58 4126422128  
Correo: [joselarezve@gmail.com](mailto:joselarezve@gmail.com)

## Equipo Editorial

### Directora

**Elizabeth Arámbulo.** *Dra. en Educación. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Cabimas, Venezuela.*

### Editor Jefe

**José Lárez.** *MSc. en Docencia en Estudios Geohistóricos-Culturales. Fundación para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología-Fundacite Zulia. Maracaibo, Venezuela.*

### Editores académicos

**Dorys Acosta.** *Dra. en Educación. Mg. en Informática Educativa. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Cabimas, Venezuela*

## Consejo Editorial

**Reyber Parra.** *Dr. en Ciencias Humanas. La Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.*

**Jorge F. Vidovic.** *Dr. en Educación. Ediciones Clío - Academia de Historia del estado Zulia. Maracaibo, Venezuela.*

**Lenin Parra.** *Mg. en Geografía. Universidad Bolivariana de Venezuela. Maracaibo, Venezuela.*

**Luis Alberto Ramírez.** *Dr. en Historia. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.*

**Joan Manuel Méndez Reyes.** *Dr. en Ciencias Gerenciales. Universidad Politécnica Salesiana. Guayaquil, Ecuador.*

**Víctor Iza Villacis.** *PhD. en Filosofía. Universidad Politécnica Salesiana. Guayaquil, Ecuador.*

**Luz Omaira Mendoza.** *Dra. en Patrimonio Cultural. Universidad Alonso de Ojeda. Ciudad Ojeda, Venezuela.*

**María Elena Pérez.** *Dra. en Ciencias Gerenciales. Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Sincelejo, Colombia.*

**Marilú Acurero.** *Post Doctora en Políticas Públicas. Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Sincelejo, Colombia.*

**César Augusto Pérez Jiménez.** *Dr. en Ciencias Humanas. La Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.*

**Johann Enrique Pirela Morillo.** *Dr. en Cs. Humanas. Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.*

**Raúl Lombana.** *Dr. en Historia. Universidad de la Habana, Cuba.*

**José Salvador Lugo Cedeño.** *Sociólogo. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.*

## Consejo Asesor

**Marlyn Fuenmayor.** *Dra. en Ciencias Pedagógicas. Universidad Bolivariana de Venezuela. Maracaibo, Venezuela.*

**Carlos Alfonso Franco Gil.** *Mg. en Historia de las Américas. Universidad Nacional Experimental de las Artes. Caracas, Venezuela.*

**Rubia Luzardo.** *Dra. en Ciencias Políticas. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.*

**Yelitza Casanova.** *Dra. en Ciencias de la Educación. U. N. E. Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela.*

**Eunices Alvililar.** *Dra. en Ciencias Humanas. U. N. E. Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela.*

**Maream José Sánchez Bracho.** *Dra. en Educación. Universidad Politécnica Territorial del Zulia. Cabimas, Venezuela.*

**Donald Mejjas.** *PhD. Gestión, Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela.*

**Jacqueline Coromoto Guillén.** *Dra. en Ciencias Jurídicas. Universidad Técnica de Manabí. Manabí, Ecuador.*

**Alex Alberto Dueñas Rivadeneira.** *Dr. en Ciencias Técnicas: ingeniería química. Universidad Técnica de Manabí. Manabí, Ecuador.*

**Ysaías José Alvarado.** *Dr. en Química. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.*

### Gestor de Contenidos

**Jorge Isaac Vidovic.** *TS. en Química Ambiental. Universidad de Vigo. Pontevedra, España.*



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela



## Bases, catálogos e índices

- **DIALNET.** Base de datos de contenido científico. Universidad de la Rioja.
- **Redalyc.** Red de revistas científicas de acceso abierto diamante
- **OpenAIRE** Open dataset of research information.
- **REVENCYT** Índice de revistas venezolanas de ciencia y tecnología.
- **AmeliCA** Iniciativa colaborativa para promover y fortalecer el desarrollo de la Ciencia Abierta.
- **LATINDEX.** Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Directorio).
- **MIAR** Matrin d'informació per a l'Avaluació de Revistes (Matriz de Información para el Análisis de Revistas).
- **DORA.** Declaración sobre evaluación de la investigación. Mejores prácticas en la evaluación de la investigación académica.
- **Biblat** Bibliografía latinoamericana en revistas de investigación científica y social.
- **HOLLIS.** Catálogo de bibliotecas de la Universidad de Harvard.
- **Red de repositorios latinoamericanos.** Universidad de Chile.
- **CORE.** Colletion of open access research papers.
- **IAI.** Ibero-Amerikanische Institut.
- **BASE** Bielefeld Academic Search Engine.
- **ZENODO** Research Shared.
- **LATINREV.** Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades (FLACSO).
- **LATINOAMERICANA.** Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- **Mir@bel** Red de publicaciones de publicaciones periódicas científicas.
- **PREP** Responsible journals.
- **AURA** Espacio AmeliCA para la publicación académica
- **EZB** Electronic Journals Library.
- **UBL** Universitäts bibliothek Leipzig.
- **WZB** Berlin Social Science Center.
- **Google Scholar** Portal especializado en contenido académico.
- **CLACSO.** Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe
- **ISSN** International Standart Serie Number

## Portada

**Autor:** Edgar Petit

**Técnica:** óleo / tela

**Año:** 1987

**Obra:** Los umbrales celestes

**Tamaño:** 1.30x1m.

## Diseño y diagramación OJS

Dorys L. Acosta C. Ing. en informática. Dra. en Ciencias de la Educación. Fundacite-Zulia. UNERMB, Venezuela.

Todo el contenido, las obras de arte e imágenes en general, presentes en esta edición, pueden apreciarse a todo color en el sitio web de la revista.

## Contenido

### Presentación editorial. Vol. 14, núm. 27

El Pensamiento Crítico ante los desafíos del siglo XXI

**Arámbulo, Elizabeth**

04 - 07

### Artículos

**Santiago Rivera, José Armando**

La educación geográfica, la realidad contemporánea y la enseñanza de la geografía

*Geographic education, contemporary reality and the teaching of geography*

08 - 29

**Moronta, Nereida**

De la conciencia a la acción colectiva: Investigación sobre los factores que promueven el desarrollo de Proyectos Ambientales Educativos

*From consciousness to collective action: research on the factors that promote the development of Educational Environmental Projects*

30 - 44

**Sarmiento Ramírez, José Emilio**

Decolonialidad del saber sobre la ecología. Desde la propuesta Edgar Morín y Leonardo Boff

*Decoloniality of knowledge about ecology. The proposal by Edgar Morin and Leonardo Boff*

45 - 60



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Arámbulo Arámbulo, Angélica Maríaelena

La identidad lacustre zuliana. Su resignificación desde la praxis educativa, académica e investigativa

*The lacustrine identity of Zulia. Its reinterpretation from educational, academic and research practices*

61 - 72

## Alvillar Polanco, Eunices

La interculturalidad como principio epistémico: construccionidad del ser, hacer y trascender lo humano socio diverso en la pluralidad cultural.

*Interculturality as an epistemic principle: constructionality of being, doing, and transcending the human, socio-diverse – cultural plurality*

73 – 86

## Mendoza Delgado, Edgar Alexander y Novoa Reyes, Ikram de los Ángeles

De lo Análogo a lo Digital: La textura y la ilustración contemporánea para una estética de la zulianidad

*From Analog to Digital: texture and contemporary illustration for an aesthetic of zulian identity*

87 – 107

## Ensayos

### Ciprés Guerrero, Miguel Ángel

Francis Alÿs y la estética relacional. Una poética de lo limítrofe

Francis Alÿs and relational aesthetics. A poetics of the liminal

108 - 120

### Tillería Aqueveque, Leopoldo Edgardo

Javier Iniesta: imágenes totémicas

Javier Iniesta: totemic images

121 - 135

### Gutiérrez García, Erick

Francisco de Miranda: pensador y actor de la descolonización y la emancipación universal

*Francisco de Miranda: thinker and actor of decolonization and universal emancipation*

136 - 154

## Instrucciones para los autores

### Instruction for authors

155 – 166



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

## Presentación editorial

### El Pensamiento Crítico ante los desafíos del siglo XXI

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18095120>

**Arámbulo, Elizabeth**

**Directora Perspectivas**

**Correo:** [lizarambulo@hotmail.com](mailto:lizarambulo@hotmail.com)

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

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
Maracaibo, Venezuela

*La praxis es la posición del sujeto ante acciones  
posibles con respecto a otros seres humanos...*  
Enrique Dussel

El siglo XXI nos presenta desafíos complejos y entrelazados que exigen un replanteamiento profundo de cómo educamos, cómo nos relacionamos con nuestro entorno y cómo definimos quiénes somos. La interconexión entre el pensamiento crítico, la educación, la ecología, la identidad cultural y las luchas de liberación emerge no solo como un tema de debate académico, sino como el fundamento necesario para construir un futuro verdaderamente sostenible y equitativo. Estos conceptos, con frecuencia tratados por separado, en realidad conforman un ecosistema de desarrollo humano global en el que se incluye toda forma de vida.

El Pensamiento Crítico representa un aspecto inexorable para la reflexión consciente de la labor académica, pero incluso, si se trata de ejercitar el pensamiento fuera de la academia, este sigue siendo una condición *sine qua non* para buscar las respuestas a todas las situaciones que aquejen o sean parte del devenir de la humanidad, en palabras de Rodríguez, (2021) “gran parte de la tarea del pensamiento crítico es traducir lo que nos acontece en ideas y conceptos, con el fin de crear conciencia a partir de esas experiencias” (p. 15).



Puntualizando tenemos que, el pensamiento crítico, más que una habilidad; es una disposición mental que permite analizar, evaluar y sintetizar información con objetividad y lógica, llevando a juicios informados y decisiones responsables. En el ámbito de la educación, su papel es fundamental para fomentar la reflexión y preparar a los estudiantes para el futuro, para cultivar ciudadanos capaces de cuestionar la información que reciben, identificar sesgos, y resolver problemas no estructurados; cuando un estudiante, un joven o cualquier persona, aprende a pensar críticamente, está mejor equipado para desafiar los modelos económicos que priorizan el crecimiento ilimitado sobre la salud del planeta, y las narrativas culturales que justifican la desigualdad, es aquí donde cabe decir que el pensamiento crítico se convierte, en el primer acto de resistencia intelectual contra el *statu quo* insostenible.

La ecología, entendida no solo como una disciplina biológica, sino como la ciencia de las interrelaciones, nos revela que todo está conectado. Por ejemplo, cuando se revisa el tema de la crisis ambiental (cambio climático, pérdida de biodiversidad, contaminación) nos damos cuenta que esta es, fundamentalmente, una crisis de percepción y valores, puesto que el modelo educativo dominante, en gran medida, ha perpetuado una visión antropocéntrica y dualista, donde el ser humano se sitúa por encima y separado de la naturaleza, viéndola como un recurso inagotable para la explotación. En tal sentido, la reflexión en torno a la ecología ha de estar guiada por el pensamiento crítico, para así, dismantelar el mito del progreso lineal e ilimitado y reemplazarlo con una ética del *cuidado y regeneración*.

Partiendo de este breve panorama, la revista **Perspectiva** ofrece un importante aporte a la discusión y reflexión sobre cada uno de los conceptos que se identificaron, pero incluso va más allá, como lo veremos en cada artículo y ensayo que componen el volumen que se nos presenta. Como apertura a este rico debate tenemos el trabajo de: José Armando Santiago Rivera "*La educación geográfica, la realidad contemporánea y la enseñanza de la geografía*", aquí el autor propone renovar la enseñanza de la geografía, su objetivo es pasar de la transmisión tradicional de contenidos a una acción indagadora, promoviendo la alfabetización de los ciudadanos ante el mundo globalizado y fomentando la conciencia crítica.

Por otro lado, le siguen dos interesantes trabajos referidos a la ecología y acción colectiva, más la perspectiva decolonial. El primero de ellos lo ofrece la autora Nereida Moronta "*De la conciencia a la*

*acción colectiva: Investigación sobre los factores que promueven el desarrollo de Proyectos Ambientales Educativos*", este representa un estudio en el que se explora la transición de la conciencia ambiental individual a la acción colectiva en la ciudad de Maracaibo, el mismo concluye que, aunque la conciencia es alta, la debilidad radica en la ejecución inestable y la falta de apoyo sistémico, lo que impide una transformación a largo plazo.

Al trabajo de Moronta le sigue el de José Emilio Sarmiento "*Decolonialidad del saber sobre la ecología: Desde la propuesta de Edgar Morín y Leonardo Boff*" aquí se indaga sobre la visión racionalista y fragmentada de la ecología de Occidente. El autor propone un giro decolonial desde las ideas de Morín y Boff, enfatizando la necesidad de la religazón (atar conocimientos científicos y cosmovisiones indígenas) para afianzar la interdependencia de la especie humana con la "casa común" o Pacha Mama.

Cierran la sección de artículos, tres trabajos relacionados a la identidad cultural, interculturalidad y estética zuliana, aquí Angélica Arámbulo en: "*La identidad lacustre zuliana. Su resignificación desde la praxis educativa, académica e investigativa*", contrasta los elementos identitarios de las generaciones zulianas anteriores (1940-1980) con las nuevas (nacidas desde 1990) hacia el Lago de Maracaibo. La investigación concluye que las nuevas generaciones tienen pocos elementos identitarios hacia el Lago como su espacio vital.

Por su parte, Eunices Alvillar, en: "*La interculturalidad como principio epistémico: construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano socio diverso en la pluralidad cultural*", sostiene que la interculturalidad no se manifiesta espontáneamente, la misma, requiere una comprensión compleja, basada en la legitimidad del otro, para ello propone un modelo capaz de superar la colonialidad del saber y promover la diversidad.

En "*De lo Análogo a lo Digital: La textura y la ilustración contemporánea para una Estética de la Zulianidad*", los autores Edgar Mendoza e Ikram Novoa realizan una investigación sobre la textura y su evolución de lo análogo a lo digital, para demostrar, por medio de una propuesta artística denominada "Postales de Fe y Tierra Zuliana", cómo el uso del contraste textural, simulan el desgaste, el salitre y el sol del Zulia, logrando evocar sentimientos de arraigo, nostalgia y resistencia histórica. El estudio

concluye que, en la era tecnológica, la autenticidad de una obra no reside en la materia física utilizada, sino en la codificación consciente de signos que resuenan en el imaginario colectivo.

Finalizada la sección de artículos, tenemos tres ensayos en los que se abordan temas de filosofía del Arte y pensamiento emancipador, el primero nos lo ofrece Miguel Ángel Ciprés, este ensayo examina la obra de Francis Alÿs, que utiliza caminatas y acciones en espacios públicos para problematizar la noción de frontera, esta práctica, dentro de la estética relacional, transforma el límite físico, usando el cuerpo como instrumento de cuestionamiento. Por su parte, Leopoldo Tillería examina la obra del artista visual Javier Iriarte, la tesis principal sugiere un estilo artístico místico-metafísico, identificando lo místico con el conocimiento sobrenatural y lo metafísico con la filosofía de la religión.

Por último, el autor Erick Gutiérrez en su ensayo: "*Francisco de Miranda: Pensador y actor de la Descolonización y Emancipación Universal*", destaca la figura de Francisco de Miranda como precursor fundamental del pensar descolonizador y la lucha por la independencia, puesto que, su visión no se limitó a una sola nación, sino a la libertad universal, en el ensayo se subraya la relevancia de Miranda por ser el primero en proponer un esquema de integración cultural y política entre las colonias liberadas.

Para finalizar vale decir que, este volumen de **Perspectivas** ofrece un diálogo interdisciplinario profundo, que va desde la redefinición de la enseñanza geográfica, la crisis ecosocial, la revalorización de la identidad zuliana y la reflexión en torno al arte y la descolonización, la revista reafirma una vez más la importancia de la investigación local con una visión global, abordando la educación, la cultura y la ecología como pilares para la construcción de una sociedad más crítica y sostenible.

## Bibliografía

Rodríguez Reyes, A. (2021). *Pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad*. Lima, Heraldo Editores.

## La educación geográfica, la realidad contemporánea y la enseñanza de la geografía

### Geographic education, contemporary reality and the teaching of geography

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18095443>

**Santiago Rivera, José Armando<sup>1</sup>**

**Correo:** [jasantiar@yahoo.com](mailto:jasantiar@yahoo.com), [jasantiar@gmail.com](mailto:jasantiar@gmail.com)

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

Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez

Universidad de Los Andes, Mérida

¿Sobre qué base pueden los maestros plantearse determinados objetivos al educar geografía? Si el fin de la educación en geografía no es enseñar las ideas y los principios de ésta, ¿cuáles son entonces los objetivos alternativos de tal educación? ¿qué aspectos de la geografía contribuyen a estos objetivos finales y cuáles no? En otras palabras, la pregunta es: ¿Qué vale la pena enseñar en geografía y cómo podemos saberlo?

Norman Graves (1997, p. 12)

## Resumen

El propósito es explicar la situación de la educación geografía, la realidad contemporánea y la enseñanza de la geografía. Se considera en las condiciones del mundo actual, promover la educación geográfica orientada a alfabetizar los ciudadanos ante las situaciones del mundo globalizado con una enseñanza de la geografía estimuladora de la elaboración del conocimiento apoyada en la investigación. Eso supone mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje fundados en la tradicional transmisión de contenidos y proponer la acción indagadora para obtener el conocimiento, fomentar la participación activa en la formación de valores y la conciencia crítica. Metodológicamente, se realizó la revisión bibliográfica y analizan la educación geográfica, la educación geográfica y la realidad contemporánea, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. Se concluye al proponer renovar la enseñanza geográfica apoyada didácticamente en la investigación cualitativa y aporta conocimientos y prácticas factibles de asumir una opción pedagógica innovadora.

**Palabras Clave:** Educación geográfica, realidad contemporánea, enseñanza geográfica.

<sup>1</sup> Licenciado en Educación. Mención: Geografía. Maestría en Docencia Universitaria y Educación Agrícola. Doctorado en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Educación Latinoamericana. Docente de Geografía e Historia. Universidad de los Andes. Mérida-Venezuela.



## Abstract

The purpose is to explain the situation of geography education, contemporary reality and the teaching of geography. Under the conditions of today's world, it is considered to promote geographical education aimed at making citizens literate in the situations of the globalized world with teaching of geography that stimulates the development of knowledge supported by research. This means improving the teaching and learning processes based on the traditional transmission of content and proposing investigative action to obtain knowledge, promoting active participation in the formation of values and critical consciousness. Methodologically, the bibliographic review was carried out and geographical education, geographical education and contemporary reality, geographical education and the teaching of geography were analyzed. It concludes by proposing to renew geographical teaching didactically supported by qualitative research and provides knowledge and practices that are feasible to assume an innovative pedagogical option.

**Keywords:** Geographic education, contemporary reality, geographic teaching.

## Introducción

Uno de los hechos significativos del mundo contemporáneo lo representa la oportunidad que tiene cualquier persona de obtener noticias, informaciones y conocimientos sobre los hechos sucedidos diariamente en su comunidad y en el ámbito planetario. Esta circunstancia es propia de la nueva civilización donde resalta el impulso revolucionario de la ciencia y la tecnología, cuyas consecuencias, han transformado la labor y alcance de los medios de comunicación; en especial, de la televisión.

En esta coyuntura, en la reflexión de Luna (2008) es posible apreciar la situación resultante de la alianza ciencia, técnica, economía y medios, promovida por el capital en la pretensión de conformar la unidad mundial, mostrada con el nuevo orden económico mundial y el pensamiento único. Aunque, así como se muestran los éxitos de sus conquistas, es posible también apreciar la frecuencia inusitada de situaciones ambientales y geográficas de evidente magnitud catastrófica, dramática y adversa.

Por eso al observar las ostentaciones y las contradicciones en un escenario complicado, enrevesado e interesante, gracias a ser tema de los medios, se pueden percibir los notables avances culturales y civilizatorios, en convivencia con las impresionantes problemáticas territoriales y espaciales. No obstante, según Martínez (2010) así como se valora la innovación de la ciencia y la tecnología,

igualmente es motivo de inquietud la revelación de sucesos devastadores con efectos sociales desmedidos y catastróficos.

Por ejemplo, Caldera (2007) destacó que, en Venezuela, "...donde cada año, en época de lluvias se repite la historia de las inundaciones y los damnificados y no se desarrollan políticas públicas certeras que acaben con esa situación (...)" (p. 1-4). Quiere decir que cuando en el tratamiento de los contratiempos confrontados por la sociedad en las localidades, la problemática es más compleja, porque son los escenarios donde la sociedad vive su cotidianidad comunitaria y las problemáticas adquieren la connotación dañina.

Vale enfatizar que un tema de atención, lo constituye la diversidad de los problemas ambientales y geográficos en los centros urbanos. Por ser el escenario de lo inmediatamente vivido, es la oportunidad para estar en contacto con la complejidad geográfica urbana originada por la forma cómo la colectividad ha aprovechado las oportunidades territoriales geohistóricamente. Al reflexionar sobre esta situación, Valero (2000) afirmó lo siguiente:

Lamentablemente la ciudad se ha ido convirtiendo, de manera predominante, en un gran bazar. Las zonas residenciales han perdido su tradicional sentido, dando paso al incremento incontrolado de locales comerciales (...) La barbarie constructora se multiplica, y el mal gusto arquitectónico prevalece (...) De igual modo, resulta muy peligroso caminar por las calles ya que se privilegia al automóvil (...) (p. 4).

Esta remozada naturaleza de la ciudad implica comprender las innovaciones introducidas con los avances arquitectónicos, la complicada vialidad y los múltiples servicios públicos y privados, pero fundamentalmente, allí destaca su impresionante desarrollo comercial, industrial, financiero y administrativo, revelado en un contexto pleno de enredos, caos y adversidades, en otras palabras, la existencia de notables contradicciones, paradojas y contrasentidos en franca transformación temporo-espacial.

Esta realidad es en la actualidad, motivo de atención, especialmente, cuando se reclama la revisión de la finalidad educativa para formar al ciudadano del mundo globalizado y el comienzo de un nuevo milenio. Al respecto, Álvarez-Cruz (2012) además de examinar la gestión emprendida hacia el desarrollo de las comunidades y la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la geografía,

propuso el apremio de alfabetizar geográficamente a los educandos, como habitantes de un lugar determinado.

La complejidad de la situación geográfica urbana y rural, obligan a proponer la modernización del acto educante, acordes con un momento histórico exigente de explicaciones críticas al desequilibrio ecológico y la anárquica organización del espacio. En la opinión de Calle (2012) una opción es la Educación Geográfica, centrada en la humanización del espacio vivido, con una reflexión científica sensata, crítica y creativa.

Por eso se impone plantear una Educación Geográfica, cuyos fundamentos teóricos y metodológicos permitan desarrollar una acción pedagógica, en coherencia con los sucesos del mundo contemporáneo; especialmente, en contribuir con fundamentos teóricos y metodológicos que ayuden a direccionar este campo de estudio, desde una acción educativa transmisiva hacia la formación educativa sustentada en la elaboración del conocimiento al intervenir protagónicamente la realidad geográfica vivida.

## 1. Fundamentos teóricos

### 1.1. La educación geográfica

Al contextualizar una explicación sobre la Educación Geográfica en el mundo contemporáneo, se impone el reto de motivar la sociedad hacia un cambio histórico con renovada faz, en sus acontecimientos y realizaciones. En ese contexto, según Aguilera (2014) el alcance planetario que desde fines del siglo XX ha sido calificado como la aldea global, amerita asumir a la unicidad de las diversas culturas y civilizaciones, cuya coexistencia se reconoce con la presencia de la perspectiva de la totalidad terráquea.

Cuando se busca comprender esta nueva naturaleza histórica, opinó Maldonado (2016) se debe recalcar la visión y misión que cumplen los medios de comunicación social, al difundir noticias, informaciones y conocimientos, porque han hecho posible a la colectividad mundial, tener la opción de obtener versiones en forma simultánea y al instante sobre los sucesos diarios. Es el impacto informativo que cumplen los medios, al integrar a las diversas comunidades, en cualquier lugar del mundo con las noticias e informaciones.

La unidad comunicacional obedece, entre otros aspectos, a los avances científico-tecnológicos, traducidos en la satelitización iniciada con los aportes de revolución de la microelectrónica, con el objeto de facilitar la superación de los linderos de lo regional y lo nacional y avanzar hacia la mundialización de sus fines, objetivos y propósitos. Esa acción ha ido de la mano de la gestión empresarial, con la conquista de mercados, apoyados con la radio, la prensa y la televisión, al cumplir la tarea publicitaria y del mercadeo.

Este acontecimiento obedece para Mires (1996) en que “La microelectrónica deja de ser un grupo de máquinas y se transforma en un modo de observar y de vivir la realidad (...)” (p. 17). Ahora gracias al apoyo de este notorio aporte tecnológico, los medios han contribuido a hecho posible la existencia de la “Sociedad del Conocimiento” o “La Explosión de la Información”, desde donde ha derivado la capacidad del colectivo social, del acceso a la información con la rapidez, como en ninguna otra época histórica.

Una consecuencia de la proliferación informativa es la emergencia de un nuevo sentido de la vida cotidiana, con un remozado estilo cultural que impregna al escenario epocal, gracias a la integración comunicacional del colectivo planetario. Así, para Gutiérrez y Sánchez (2011) para el ciudadano común es posible establecer un contacto vivencial con los problemas ambientales, geográficos y sociales del contexto planetario, como de los lugares habitados en el globo terráqueo.

Ahora cada persona tiene la opción de apreciar, imaginar y/o reflexionar sobre situaciones vividas, observadas o escuchadas en los diversos medios creados por la microelectrónica. De acuerdo con Claval, (2020) esa eventualidad facilita considerar los acontecimientos geográficos, en su desenvolvimiento natural, espontáneo, cotidiano y natural, que ha permitido a los grupos humanos, comenzar a vivenciar la complejidad derivada de la forma cómo se intervienen los territorios y el comportamiento ambiental de los ciudadanos.

En la perspectiva de Moreno (2012) con los medios de comunicación social, se divulgan las realidades derivadas de la ruptura del equilibrio ecológico, el aprovechamiento irracional del territorio y de la anárquica organización del espacio. En otras palabras, se aprecia lo enrevesado de la realidad vivida, en sus accidentes naturales y espontáneos y en su manifestación científica, empírica y práctica. De allí

que sea inevitablemente la imagen percibida por el colectivo social revele la naturaleza caótica, confusa e incierta.

Al reflexionar sobre ese hecho, Durán (2004) afirmó “La globalización actual, la mentada aldea global donde todo se sabe y todo se conoce, atenta contra la idea del lugar, de un territorio al que se le asigne valor afectivo y cultural (...)” (p. 11). Desde esta perspectiva, la globalización ha originado que las comunidades sean percibidas como escenarios impregnados por la tendencia globalizadora, pero también, ha dado la posibilidad de reivindicar la localidad, en su identidad como lugar.

El hecho de llamar la atención hacia el mundo de lo inmediato, hay un aspecto de invaluable importancia pedagógica. Se trata que en el novedoso contexto epocal donde se hizo fácil observar los acontecimientos históricos y geográficos del momento, en forma directa y vivida. Para Martínez (2010) esta situación implica para los ciudadanos apreciar los hechos y entenderlos desde la experiencia, la intuición, el sentido común y la investigación en la calle, revelada en el punto de vista personal del habitante comunitario.

Esta oportunidad representa entrar en contradicción con la Educación Geográfica tradicional que centrada en las orientaciones educativas de formar a los ciudadanos en el amor a la patria, el afecto a la nacionalidad y al territorio, el uso didáctico de la imagen, requiere la explicación de los desequilibrios ecológicos, el hacinamiento urbano, la marginalidad de los espacios rurales y la exigencia de alfabetizar al ciudadano.

La revisión trae como exigencia, en palabras de Busch (2013) modernizar la enseñanza de la geografía, con una novedosa acción educativa que, en primer lugar, aborde la comprensión del mundo vivido y las actuales circunstancias de la globalización cultural; en segundo lugar, considere los desafíos de la formación del ciudadano del siglo XXI y, en tercer lugar, se apunte en los cambios paradigmáticos y epistemológicos promovidos en la disciplina geográfica, desde mediados del siglo XX, hasta el actual momento histórico.

En lo fundamental, la Educación Geográfica de proponer el desarrollo integral del ciudadano, en el marco de las condiciones históricas vividas y con un espíritu democrático, derivado de su participación y protagonismo social. En eso, motivar remozadas perspectivas explicativas de la realidad dinámica,

cambiante y globalizada. El problema obedece en palabras de Mejía (2011) que al vivir los sucesos donde resaltan la indecisión, las contradicciones y la confusión, es obligatorio repensar la acción formativa escolar.

En este esfuerzo de renovar la Educación Geográfica, es apremiante tomar en cuenta los cambios de paradigmas que han afectado la exclusividad asignada al positivismo, como opción en la gestión de obtener el conocimiento científico, desde la rigurosidad, el mecanicismo, la funcionalidad y la objetividad. Los cambios paradigmáticos y epistemológicos derivados del paradigma cualitativo, abren otras perspectivas para construir conocimientos desde una renovada validez y confiabilidad científica.

Al analizar esta situación, en su momento Llancavil (2014), opinó que esta circunstancia obliga, en primer lugar, a revisar los conocimientos y prácticas de la Educación Geográfica y propuso integrar la escuela con la comunidad, como labor básica para formar al ciudadano como sujeto democrático. En segundo lugar, los aportes paradigmáticos y epistemológicos permiten revisar la labor pedagógica de la Educación Geográfica, en el uso didáctico de la elaboración del conocimiento.

En tercer lugar, el viraje paradigmático y epistemológico, da facilidad para asumir un nuevo modo de pensar y de asumir la realidad, desde opciones reflexivas sobre la realidad geográfica en forma más abierta, flexible y vivencial. Lo destacable de esta opción pedagógica, es que reivindica el conocimiento vulgar y la experiencia ante la dignificación de los puntos de vista empíricos de las personas originadas en el desempeño ciudadano de una determinada comunidad.

Los aspectos descritos demandan de otras visiones formativas, según Cordero y Svarzman (2007) deben suponer la formación de los ciudadanos para una democracia participativa y protagónica sostenida en razonamientos, realizaciones y propuestas de cambio, a las situaciones geográficas de los escenarios vividos. Por eso es necesario facilitar la apertura a los contextos sociales, echar las bases de una formación de acento humanista y la comprensión analítica de sus vivencias geográficas habituales. Por tanto, desde su perspectiva, para la Educación Geográfica, supone lo siguiente:

a) Las ideas no son estáticas. Tradicionalmente fue común estimar que el conocimiento era absoluto, inmutable e imperecedero. Su sentido estable es hoy día trastocado por la falibilidad, la mutabilidad y lo percedero. Según Flórez (2002) nada es estable y los conceptos, no sólo deben

demostrar su validez, sino también ser pertinentes con las explicaciones a las nuevas realidades, pues son poseedores del signo de la falibilidad y pierden vigencia con suma rapidez, ante la emergencia de nuevos conceptos.

b) Urge asumir el diálogo y la crítica en el aula. Si los conocimientos pierden rápidamente su validez, la labor formativa debe examinar las estrategias de enseñanza y de aprendizaje utilizadas por la geografía escolar. En esa acción evaluadora, para Martínez (2016) el reto es promover el diálogo intencional, participativo, analítico, crítico y creativo en el aula de clase, de tal manera que la conversación de ideas, conocimientos, experiencias y puntos de vista personales, confluyan en el fortalecimiento de la subjetividad y la autonomía personal y evitar el malsano uso de la memorización.

c) Se impone la apertura interpretativa. Las nuevas realidades del mundo globalizado son exigentes en el fomento de la capacidad explicativa de las temáticas y problemas de la enseñanza geográfica. En la perspectiva de Mabel (2007) se debe ejercitar el análisis que agite los razonamientos hacia la elaboración de puntos de vista coherentes con el entendimiento de los objetos de estudio abordados en el aula de clase o en la comunidad y, con eso se fomente la subjetividad constructiva y crítica.

d) Es necesario estimular la creatividad y la innovación en la práctica escolar cotidiana de la enseñanza geográfica. En el punto de vista de Alves do Santos (2019) la vigencia de la reproducción de conocimientos y prácticas, exige preservar la objetividad, con el uso didáctico del dibujo, la copia y el calcado. Esta actividad resulta inútil en la complejidad del mundo contemporáneo, donde se requiere ofrecer otros planteamientos acordes con los desafíos que confronta la sociedad actual.

e) Los contenidos se legitiman cuando sirven para explicar los acontecimientos sociales. ¿De qué sirve obtener contenidos programáticos, si no se aplican? Esta interrogante muy común en el debate sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, revela la exigencia de repensar el acto educante transmisivo. Para el planteamiento de Mariño (2014) una opción podría ser asumir una labor pedagógica problematizadora, como vía generadora de nuevos conocimientos sobre los objetos de estudio.

Lo descrito tiene efectos trascendentes en la Educación Geográfica, cuando se pretende superar el sentido y el efecto absoluto han impregnado la transmisión de contenidos geográficos escolares, al entender que los conocimientos son inmutables, permanentes e infalibles. El signo del aceleramiento y

del rápido cambio plantea el reto de enseñar las temáticas geográficas, bajo el signo y sentido de lo efímero y transitorio, pues las realidades ambientales, geográficas y sociales, también son dinámicas y cambiantes.

Para iniciar una gestión que facilite desarrollar la educación geográfica, en esa dirección, opinaron García, Jiménez y Rodríguez (2009) eso obliga a prestar atención a los acontecimientos del aula de clase, porque allí ocurren sucesos apreciados hasta con indiferencia y con poco interés, dado el comportamiento de las rutinas educativas. El llamado es a mirar con dedicación los sucesos del ámbito escolar donde la directividad docente origina comportamientos verticales, contradictorios con la horizontalidad pedagógica exigida por la innovación paradigmática y epistemológica.

Piensen García, Jiménez y Rodríguez (2009) que una opción es convertir el aula escolar en escenario para el intercambio fecundo de impresiones personales. En las nuevas circunstancias, la conversación y el diálogo se erigen como la base de la confluencia de ideas, pensamientos y realizaciones. Así, la fluidez de argumentos y razonamientos deberán asegurar a la Educación Geográfica, la posibilidad de iniciativas y propuestas que emergen de la vida cotidiana, originadas por la experiencia valorada por la epistemología cualitativa; es decir, reivindicar la vivencialidad comunitaria.

En la perspectiva de Santiago (2021) otro reto para la Educación Geográfica es superar la memorización como manifestación de aprendizaje, porque resulta muy contradictoria ante la multiplicidad de información divulgada en la actualidad. Por tanto, la orientación esencial es dar rienda suelta a la emisión de puntos de vista, contentivos de la interpretación personal sobre la realidad geográfica, respaldada en la búsqueda, procesamiento y transformación de la información en nuevos conocimientos.

La pretensión es que la Educación Geográfica motive la iniciativa, la creatividad y la crítica, de tal manera de asegurar en los ciudadanos la posibilidad de construir otras explicaciones al mundo vivido. Eso involucra la necesidad de utilizar los contenidos programáticos en la comprensión de los problemas ambientales, geográficos y sociales vividos por las colectividades. Un motivo es fomentar en la sociedad la conciencia crítica ante la urgencia del mejoramiento de la calidad ambiental y geográfica.

## 1.2. La educación geográfica y la realidad contemporánea

En la actualidad, cuando se plantean opciones de cambio en la Educación Geográfica, rápidamente se manifiestan reveladoras inquietudes orientadas a demandar la explicación de las situaciones ambientales y geográficas de los lugares. Para Forero (2012) una de las razones de esta iniciativa obedece a la magnitud del deterioro ecológico que amerita de una labor formativa fomentada desde los territorios, con el objeto de aportar desde cada localidad, alternativas para mejorar la complicada geografía mundial.

La finalidad de este planteamiento en palabras de Alvarado (2019) considera la importancia de la formación del ciudadano desde el lugar que habita y tiene como argumento esencial, la apremiante necesidad de revertir con los procesos educativos, el uso y aprovechamiento de las potencialidades de los territorios. El propósito conlleva modificar la orientación formativa de la Educación Geográfica tradicional de transmitir los conocimientos para ser reproducidos como indicio de aprendizaje.

Hoy día es imprescindible desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con fines formativos participativos, reflexivos, críticos y creativos, como lo exigen las condiciones del momento histórico. Ya no solo se trata de educar con la adquisición de los contenidos programáticos, también es necesario desarrollar estrategias para aprender y conducir la enseñanza hacia la formación de valores. Pero esta labor debe ser integral y una posibilidad en esa dirección, lo constituye la integración de la escuela con su comunidad.

Al reflexionar sobre esta circunstancia, González (2000) opinó "La mayoría de los lugares en el mundo eran sitios apacibles y aislados, ahora son sitios apacibles y comunicados. Esta nueva cualidad cambia su naturaleza" (p. 7). Eso debe entenderse en el marco de las condiciones históricas creadas por el nuevo orden económico mundial, donde los medios de comunicación social han roto el aislamiento comunitario, gracias a la virtualidad que vincula en apariencia a la colectividad humana.

Entre las causas de esta nueva circunstancia, el citado autor apunta hacia la revolución de las tecnologías de la información y de las comunicaciones que han dado origen a la integración mundial. Allí la localidad ha roto la intimidad geográfica, para expandirse hacia los confines planetarios, bajo la novedosa forma de articulación social de acento virtual. La comunidad se ha integrado al mundo. Esta

condición implica el reto de la modernizada de la visión educativa inquieta de formar el ciudadano culto, sano y crítico.

Una respuesta en palabras de Cuadra (2014) puede ser promover la educación geográfica, como lo exhortan las posturas críticas desde los fundamentos del enfoque interpretativo de la ciencia social. El cambio educativo vendrá de la intervención de lo inmediato, bajo el criterio de develar las internalidades de lo observado a simple vista. Es entender la explicación de las razones que lo originan. Es hacer visible a lo invisible.

En esa labor, la orientación pedagógica debe asumir las temáticas y problemáticas del lugar y vincular su esfuerzo formativo a ayudar a resolver las dificultades que apremian al colectivo, desde una acción política que supere el conformismo ciudadano, la neutralidad y la desideologización, por un ejercicio de actividad democrática de los habitantes del lugar. Eso supone para Buitrago (2005): a) Aportar la comprensión del lugar que se habita inmerso en el escenario planetario; b) promover la actividad reflexiva para explicar la realidad geográfica vivida y, c) entender al lugar en la complejidad del mundo contemporáneo de cambios acelerados, incertidumbres y contradicciones.

Desde esta perspectiva, para Luna (2008) el reto es dar sentido a lo que se enseña, en procura del beneficio social, pues el propósito es dar el salto escolar hacia el lugar y convertir a lo inmediato en el objeto de investigación de sus necesidades esenciales. Si se pretende formar al ciudadano con conciencia crítica y creativa para desarrollar las potencialidades cívicas y democráticas en la explicación de su comunidad. Al asumir el contexto de lo inmediato, la prioridad debe ser la formación humana y social, con compromiso y responsabilidad social.

Según Cataño, Monsalve y Vásquez (2020) eso amerita apuntar hacia la vinculación activa y efectiva de la acción pedagógica y protagónica, conectada con la reflexión analítica y crítica que motive la creatividad y la iniciativa transformadora. Aquí es prioritario avanzar más allá del hecho de descifrar las características del territorio y la organización del espacio geográfico, para abordar las complejidades que resultan de los cambios históricos de la comunidad, del comportamiento ciudadano, de las vivencias de la vida diaria y de las vicisitudes que afectan a la colectividad, originadas por la intervención irracional y anárquica del territorio.

Un antecedente en esa dirección es el planteamiento formulado por Aarón (2016) quien expuso que la labor formativa debería valorar el comportamiento cotidiano de sentido activo, reflexivo y social. Eso permitiría elaborar en forma natural y espontánea, otras explicaciones a las circunstancias vividas, a través de revelaciones, logros y resultados de estudios gracias a dar un paso al frente en la gestión por romper con el sentido áulico tradicional y abrir las puertas de la escuela hacia el estudio geográfico de la comunidad.

De allí el incentivo de Santiago (2021) de motivar a la investigación del entorno inmediato, como una opción para renovar a la Educación Geográfica más allá de la observación contemplativa tradicional. Al respecto, consideró como importante que todas las personas no ven lo mismo, como tampoco piensan lo mismo. El hecho de investigar las situaciones específicas de la localidad se podrá apreciar la realidad en sus complejas relaciones colectivas.

Con esta labor formativa, se deja claro que la explicación de la realidad geográfica, jamás podrá ser neutral, apolítica e imparcial, porque se trata de una creación humana, social e histórica. Al analizar esta perspectiva, Garrido (2005) opinó sobre el apremio de la necesidad de pensar implica utilizar una acción pedagógica estratégica para educar hacia el cambio social, a partir de la experiencia espacial en la vida cotidiana.

Se trata de un proceso formativo donde sea posible echar las bases de una formación geográfica concebida de manera integral donde se armoniza el desarrollo activo del aprender a pensar, imaginar, proyectar, crear y estructurar explicaciones críticas sobre el espacio geográfico y su dinámica social. Es asignar el valor a las fortalezas y oportunidades, para diligenciar acciones orientadas a aprovechar la facilidad de conectarse con la región, el país y el mundo.

Las condiciones históricas que caracterizan al inicio del nuevo milenio, deben motivar en los ciudadanos la necesidad de comprender el mundo vivido en lo inmediato, desde el diálogo habitual, al estimular el contraste con las opiniones de los demás e insertar su participación en la explicación de los contextos temporo-espaciales. En la perspectiva de Santiago (2021) las realidades cotidianas contemporáneas son razones por demás convincentes en la gestión por entender la importancia de la conversación, como vía para armonizar los puntos de vista y las reflexiones de la sociedad y echar las

bases de una civilización más humanizada. Así, la Educación Geográfica reivindica al saber empírico del lugar en la complejidad del mundo globalizado.

## 2. Orientación metodológica del proceso formativo

### 2.1. La educación geográfica y la enseñanza de la geografía

La formación educativa y geográfica requerida por la exigencia de entender las circunstancias contemporáneas, debe tener estrecha coherencia y pertinencia con los criterios utilizados en la explicación de la realidad, desde las perspectivas originadas por el actual cambio paradigmático y epistemológico. Hoy la sociedad está frente a remozadas concepciones para asumir, con actualizado sentido y significado, la verdad científica, pues se ha roto con la exclusividad positiva en la elaboración del conocimiento.

Por cierto, Herrera (2012) ante la situación de la educación geográfica, resaltó las repercusiones formativas que se debe realizar en su labor pedagógica; en especial, las que preservan los aportes epistémicos tradicionales, por ejemplo, la vigencia de la reproducción estática de lo real. Al respecto, el salto del movimiento ágil y en rápida transformación. Además, la acción didáctica mecánica y lineal ha sido perturbada por la incertidumbre, la complejidad, el contrasentido y el sentido absoluto afectado por la falibilidad.

Esos cambios han justificado estimar, entre otros aspectos que la verdad tiene ahora un sentido relativo en las percepciones de los observadores y cada quien tiene un punto de vista para explicar lo sucedido, para citar casos relevantes. Esta situación ha sido analizada por Martínez (2016) quien destacó que las grandes dificultades originadas por el viraje paradigmático y epistemológico en el ámbito educativo, le asignan importancia al calificado conocimiento débil, vulgar y empírico.

En la opinión de Aarón (2016) se trata de una valiosa oportunidad para comprender al acontecimiento geográfico desde la práctica pedagógica que asuma la comunidad como si objeto de conocimiento. Implica esta ocasión asegurar la reivindicación de la experiencia cotidiana, fortalecida por el contacto vivencial con el territorio y valorar en la participación ciudadana en la construcción del espacio geográfico, la importancia epistémica de la experiencia personal sobre la realidad geográfica habitada.

Para Cataño, Monsalve y Vásquez (2020) allí, es relevante el conocimiento adquirido con los procedimientos habituales del protagonismo en lo inmediato de la vida diaria, para asegurar la viabilidad de otros planteamientos básicos en la gestión por elaborar conocimientos de carácter científico. Se trata de dar importancia a lo aprendido en la vivencia de los sucesos del quehacer diario, a las explicaciones que los ciudadanos formulan con argumentos contruidos en el desempeño ciudadano habitante de un lugar.

Es una forma de considerar el valor epistémico de la práctica cotidiana es factible obtener, procesar y transformar el sentido común, la intuición y lo vulgar que, aunque posean los rasgos de lo superficial, lo somero y lo superfluo, resultan relevantes en el momento de elaborar conocimientos sobre la sociedad y su dinámica territorial. Con esta orientación pedagógica, según la opinión de Busch (2013) la educación geográfica fortalece su propósito de armonizar lo científico y lo habitual, con los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolares, al apreciar la vida cotidiana en su realidad existencial.

Por cierto, según Mariño (2014) en el mejoramiento de la calidad formativa de la enseñanza de la geografía, una opción innovadora con notables efectos formativos es considerar la vida cotidiana en condición de compleja realidad donde se interrelacionan la pluralidad y diversidad de significados argumentados por los ciudadanos con la experiencia sostenida en la reflexión cotidiana como actores de las circunstancias comunitarias.

En ese caótico, dinámico y entretejido social de lo natural y espontáneo de la vida social, el lenguaje facilita la emisión de los puntos de vista, con los que los ciudadanos entienden su mundo vivido. El lenguaje ha estado descartado como alternativa epistemológica por el positivismo, dado que le han asignado el acento especulativo, banal e insignificante, pero que, en la actualidad, al reivindicarse la orientación interpretativa cualitativa de la ciencia, ha adquirido un renovado impulso en la iniciativa de modernizar la finalidad educativa, al impulsar la conversación, el diálogo y el debate intencionado, como base de la formación integral del ciudadano.

Desde eso Álvarez-Cruz (2012) concibió la importancia de acudir a los escenarios cotidianos, en procura de los saberes sustentados como base para desarrollar la explicación de los temas y problemas

comunitarios para considerar el tratamiento pedagógico de la exclusión social, la pobreza, el logro de la paz, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo sustentable.

Si la preocupación tradicional ha sido describir la realidad geográfica, el cambio formativo se deberá direccionar su acción didáctica hacia el estudio explicativo en la perspectiva de los ciudadanos en la capacidad de alfabetizar y sensibilizar la fisonomía espacial y; en especial, la percepción y la vivencia cotidiana que el colectivo asume, en su vinculación diaria con las condiciones geográficas comunitarias y globalizadas.

Ahora, el propósito es descifrar en la comunidad las situaciones geográficas vividas y sus contradicciones. Con este salto epistemológico, para Moreno (2012) la educación geográfica debe superar el estancamiento derivado del afecto al libro de geografía, como portador de los contenidos escolares que deben aprender los estudiantes con el incentivo de aprender en función de la copia del contenido en su cuaderno y luego memorizar como ha sido tradicional.

Al contrastar esta situación pedagógica de la enseñanza de la geografía pretérita ante la evidente realidad de la multiplicidad de formas para adquirir el conocimiento en el mundo contemporáneo, es evidente evitar su presencia escolar dado su acento descontextualizado. Ante esta situación, para Fernández et al., (2010) una prioridad debe ser estimular la lectura e interpretación de sus contenidos, identificar temas y problemáticas en la comunidad e incentivar la lectura de otros textos y revistas.

Significa facilitar los fundamentos teóricos que explican los objetos de estudio. Así, la necesidad de leer es y debe ser un ejercicio permanente desde la escuela, no solo para fortalecer la autonomía intelectual, sino también propiciar el ambiente donde las personas elaboren y argumenten sus puntos de vista sobre su realidad geográfica. Además del aprovechamiento de la actividad lectora, implica ejercitar la participación activa, analítica, crítica y creativa en los estudiantes y el docente de geografía, tendrá que ser diestro para seleccionar la teoría geográfica que permitan canalizar su proceso pedagógico en forma coherente con la temática abordada.

Las explicaciones de la realidad geográfica no pueden continuar con la vigencia y permanencia de la geografía descriptiva. En la opinión de Llanos-Hernández (2010) es determinante que el educador de esta disciplina utilice, por ejemplo, los fundamentos teóricos y metodológicos de la Geografía

Explicativa, la Nueva Geografía, la Geografía de la Percepción, de la Geografía Radical, de la Geografía Humanística. En efecto, el docente del mismo modo, debe aplicar la teoría geográfica y enseñar bajo un enfoque pedagógico, en correspondencia con la temática o problemática que estudiarán sus estudiantes.

La enseñanza de la geografía debe desarrollarse con la aplicación de los fundamentos teóricos coherentes y entendiendo que la práctica labor formativa, debe ir más allá del mero inventario de detalles físico-naturales de la superficie terrestre. Para Aguilera (2014) enriquecer didácticamente esta acción pedagógica, conlleva destacar que, al estudiar los temas de interés, los problemas de la comunidad y/o los contenidos programáticos, se debe reivindicar las experiencias previas de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes.

El propósito es que el educador facilite el entendimiento de la realidad de la comunidad, desde una teoría geográfica y pedagógica apropiadas y convenientes. Un paso complementario en esa dirección, lo recomienda Villanueva (2002) quien consideró que la enseñanza geográfica se debe realizar desde una acción formativa apoyada en conocimientos y prácticas que promuevan la comprensión analítica del sentido y significado del territorio habitado.

La aplicación de la teoría geográfica esencialmente conlleva desarrollar una explicación pertinente y coherente con el objeto de estudio mismo. Es provechoso enseñar geografía desde la perspectiva teórica que asegure apropiados conocimientos y explicaciones afines y acertadas sobre la realidad explicada en forma interpretativa. Eso supone para la educación geográfica afrontar las problemáticas del lugar, como objetos de conocimiento en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y estructurar opciones de cambio pedagógico con profunda conveniencia social y comunitaria.

En la opinión de Santiago (2017) el uso de la teoría geográfica y pedagógica pretende para la educación geográfica, orientar la labor formativa más allá del sencillo acto socializante de enseñar y aprender descriptivamente el lugar, hacia su explicación reflexiva y crítica, con el objeto de impulsar los procesos sociales motivadores del mejoramiento de la calidad de vida de la colectividad. La magnitud de las dificultades que enfrentan las comunidades, obliga a la enseñanza de la geografía a revisar y reorientar su labor formativa con el desciframiento de la realidad desde la actividad investigativa de sentido social.

Es motivar la participación ciudadana a esforzarse por comprender la realidad, el mundo y la vida. Para Mabel (2007) los nuevos escenarios del mundo globalizado obligan a considerar la aplicación didáctica de la investigación y asumir sus temáticas, con el uso didáctico de la investigación documental y elaborar planes de acción factibles de aplicar, el estudio de caso, historias de vida, la investigación-acción, la investigación participativa, para hacer ciencia social, desde la perspectiva cualitativa.

Este planteamiento implica según Lacoste (1977) un significativo cambio en la tarea a cumplir por la enseñanza de la geografía, en su pretensión por avanzar más allá del calificativo de instrumento alienador y "cortina de humo", al desviar el entendimiento de las situaciones geográficas con la simple memorización descriptiva de los contenidos programáticos. Esta enseñanza geográfica ingenua e incauta, debe ser sustancialmente relacionada con la vida real.

Por tanto, según Santiago (2021) en la comprensión de los sucesos del mundo contemporáneo, es una exigencia replantear los fundamentos de la educación geográfica, limitada al recinto escolar. Cuando se estimula la opción de acudir a la vida real, se debe realizar con la convicción que es una posibilidad cierta para optar por el desarrollo del acto educante con fines de formar la conciencia crítica y creativa en el ciudadano que vive las vicisitudes ambientales, geográficas y sociales en la época contemporánea.

Este hecho obedece a la situación de la comunidad donde los habitantes experimentan su condición ciudadana, al contactar, pensar, actuar y proponer opciones de cambio a sus necesidades. Ese es precisamente, el interés por motivar que la educación geográfica, asuma la lectura de la realidad comunitaria, como su objeto de enseñanza y de aprendizaje, al valorar a la persona en el marco de la complejidad del mundo globalizado.

## Consideraciones finales

El nuevo milenio ha comenzado con una fisonomía contradictoria. Por un lado, la opulencia económico-financiera y los notables avances de la ciencia y la tecnología, pero también, otros signos con rasgos catastróficos, dramáticos y adversos, derivados del desequilibrio ecológico y la anárquica organización del espacio, entre otros aspectos. Esta circunstancia implica promover la revisión de los fundamentos geográficos descriptivos que sirven de base a la educación geográfica para formar los ciudadanos del siglo XXI.

En la actualidad, se hace complicado y difícil ofrecer una explicación acorde con el desenvolvimiento descriptivo de los acontecimientos geográficos, con el sencillo propósito de adquirir conocimientos a nivel conceptual que faciliten entender superficialmente lo real del territorio. Por eso, ya es común apreciar la emergencia de las opciones pedagógicas y didácticas que motivan la integración de la escuela con su comunidad, como el escenario propicio para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, apuntalados en la participación y protagonismo social de los estudiantes.

La finalidad de centrar el esfuerzo pedagógico en el ejercicio de la explicación de la vida geográfica comunitaria, representa fortalecer el desempeño del ciudadano democrático, al involucrarse protagónicamente en la comprensión de su realidad geográfica vivida. De allí que sea imprescindible asumir a las necesidades de la sociedad, a partir de la explicación y comprensión del lugar geográfico inmediato, con la intención de entender a su comunidad en el ámbito globalizado.

La iniciativa de reorientar la enseñanza de la geografía, obedece a la necesidad de promover una educación geográfica de sentido humanístico y social, en correspondencia con las necesidades de su comunidad. El propósito es apropiarse de la explicación del territorio y el espacio geográfico construido por los grupos humanos que ameritan las reflexiones sustentadas en la innovación paradigmática y epistemológica de la ciencia. En este cambio científico-pedagógico, el esfuerzo se dedicará a la elaboración del conocimiento, donde el punto de partida será considerar la importancia del saber empírico de los habitantes de la comunidad.

Se trata de la reivindicación del sentido común, de la intuición y de la investigación en la calle donde es valorable contribuir con la formación del ciudadano, a partir de sus propios conocimientos y prácticas generadas en el desenvolvimiento social en condiciones de protagonismo y activa participación. Significa que el escenario comunitario se reivindica como lugar donde el colectivo organiza su realidad geográfica en su condición de habitante.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la geografía tiene que reflexionar sobre la visión y misión que debe cumplir ante la complejidad actual; en especial, las repercusiones derivadas del afán del capital por organizar el espacio, con fines de su aprovechamiento. Descifrar esta complicada situación,

representa para la educación geográfica, actualizar sus procesos pedagógicos y didácticos, ante el desafío de explicar la realidad geográfica vivida.

## Referencias

- Aarón González, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, N.º 25, 34-48. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Aguilera Hintelholher, R. M. (2014). Complejidades impredecibles: desafíos de las Ciencias Sociales en el mundo contemporáneo. *Estudios políticos (México)*, (31), 129-146. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16162014000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162014000100007&lng=es&tlng=es).
- Alvarado Mendoza, N. J. (2019). Gestión curricular desde la visión del docente como constructor de currículo. *Revista REDINE*, Vol. 11, N.º 1, 9 – 22. <https://core.ac.uk/download/pdf/270309534.pdf>
- Álvarez-Cruz, P. (2012). Enfoques de la ciencia geográfica y su proyección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, N.º 54, 58-64. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360633906011.pdf>
- Alves do Santos, L. (2019). El profesor de geografía y la construcción curricular: análisis de una comunidad de práctica. *Revista Geográfica de Valparaíso*. N.º 56, 1-10. <https://revistageografica.cl/index.php/revgeo/article/view/58>
- Buitrago Bermúdez, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. *Biblio 3W Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. X, N.º 561. Barcelona: España: Universidad de Barcelona.
- Busch I., S. (2013). La Geografía en la reforma curricular del “compromiso entre lo nuevo y las tradiciones”. *Revista del IIICE*. N.º 34, 99-109. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1445/1386>
- Caldera R., A. (18 de octubre de 2007). Transformando el planeta. *Diario Panorama*, p. 1-4.
- Calle Carracedo, M. (2012). La enseñanza de la Geografía ante los nuevos desafíos ambientales, sociales y territoriales. *La educación geográfica digital*. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/03delacalle.pdf> Grupo de Didáctica 123-138
- Cataño, C.; Monsalve, K. y Vásquez, L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*. N.º 9 (12), 59-67. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1133>
- Claval, P. (2020). El papel del trabajo de campo en la geografía: de las epistemologías de la curiosidad a las del deseo. *Investigaciones geográficas*, N.º 103. <https://doi.org/10.14350/rig.60283>

- Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). *Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Cuadra, E. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital*. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE, 11 (21). <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/geo/article/view/2186>
- Duran, D. (2004). *Educación Geográfica. Cambios y continuidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández, M; Gurevich, R; Souto, P; Bachmann, L; Ajón, A. y Quintero, S. (2010). La imagen pública de la Geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, N.º 859, Vol. XV. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm>
- Flórez Duque, R. (2002). Un espacio para la epistemología en la escuela. *Educación en Ciencias Experimentales*, Vol. 2, 13-21. [https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/204/239](https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/204/239)
- Forero Coronel, J. A. (2012). Realidad de la enseñanza de la geografía en Venezuela: análisis crítico y propuestas teórico-metodológicas. *Revista Geoenseñanza*. Vol. 17, N.º 1, 39-55. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40242>
- García, A.; Jiménez, J. y Rodríguez, E. (2009). La enseñanza de la geografía e historia desde la localidad. *Geoenseñanza*, N.º 14 (1), 109-150. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/32733>
- Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: Las vigencias de la educación geográfica. *Cuadernos CENDES* Vol. 25, N.º 66, 137-163. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KBTgrHSRghr3758YMNSvS6D/?format=pdf&lang=es>
- González, F. (11 de agosto de 2000). La nueva naturaleza de los lugares. *Diario El Nacional*, p. A-7.
- Gutiérrez Tamayo, A. y Sánchez Mazo, L. (2011). El ciudadano territorial, propósito de la Educación Geográfica *Revista Geográfica de América Central* Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820034.pdf>
- Herrera Ávila, D. L. (2012). Nuevas tecnologías y educación geográfica: el reto actual *Zona Próxima*, N.º 17, julio-diciembre, 2012, 212-223. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85324721014.pdf>
- Lacoste, Ives (1976). *Geografía del subdesarrollo*. 2da Edición. Barcelona (España). Editorial Ariel.
- Llancavil Llancavil, D. (2014). Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* Vol. 14, N.º 28 (2014), 64-91. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1029>
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Revista Agricultura, Sociedad y Desarrollo*. Volumen 7, N.º 3, 207-220.
- Luna M., A. M. (2008). *Geografía, ciencia del espacio; complejidad visible y escamoteada y acerca de la necesidad de saber para poder*. <http://www.nodo50.org/cubasigloXXI>.

- Mabel Briuoli, N. (2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas Sociales. *Revista HAOL*, Núm. 13, 81-88. <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/201>
- Maldonado, C. E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mariño Rueda, C. F. (2014). Problematizar: acción fundamental para favorecer el aprendizaje activo. *Revista Polisemia*. N.º 17, 40 - 54. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/1161>
- Martínez Castillo, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista electrónica Educare*. Vol. XIV, N.º 1. 97-111. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf>
- Martínez Migueles, M. (2016). *El conocimiento y la ciencia en el siglo XXI*, Segunda Edición, Editorial Trillas, Ciudad de México, México.
- Mejía, M. R. (2011). Pensar la educación y la pedagogía en el siglo XXI, Tunja, Boyacá, Colombia. Universidad Pedagogía y Tecnológica de Colombia.
- Mires, F. (1996). *La revolución que nadie soñó o la otra posmodernidad*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. *Sophia. Colección de la Filosofía de la Educación*. N.º 13, 251-267. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/13.2012.10>
- 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.º 14, 24-43. <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/528>
- 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.º 1, 11-25. [https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV\\_1/agb\\_xxv\\_1\\_web/agb\\_xxv\\_1-01.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXV_1/agb_xxv_1_web/agb_xxv_1-01.pdf)
- Valero M., M. (18 octubre 2000). La ciudad se desvanece". *Diario de Los Andes*, p. 4.
- Villanueva Zarazaga, J. (2002). Algunos rasgos de la geografía actual. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol. VII. <https://www.ub.edu/geocrit/b3w-342.htm>

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, el autor **José Armando, Santiago Rivera**; declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de

carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *La educación geográfica, la realidad contemporánea y la enseñanza de la geografía, en relación con su publicación*. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

## De la conciencia a la acción colectiva: investigación sobre los factores que promueven el desarrollo de Proyectos Ambientales Educativos

### From consciousness to collective action: research on the factors that promote the development of Educational Environmental Projects

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18095605>

Moronta, Nereida<sup>1</sup>

Correo: [neremoronta@gmail.com](mailto:neremoronta@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4721-4984>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
Cabimas, Venezuela

## Resumen

Este estudio explora la crucial transición de la conciencia ambiental individual a la acción colectiva a través del desarrollo de proyectos ambientales educativos en el contexto de Maracaibo. Se identifican y analizan factores clave para el éxito de estas iniciativas, incluyendo estrategias pedagógicas participativas, el rol del liderazgo institucional, la integración curricular y las alianzas comunitarias. El argumento central es que potenciar estos factores es fundamental para lograr una intervención práctica significativa en los espacios verdes urbanos y fortalecer el tejido social, construyendo una Maracaibo más sostenible y resiliente. La metodología empleada fue el método fenomenológico dentro del paradigma cualitativo, buscando la descripción de los significados vividos en la cotidianidad de ocho estudiantes universitarios de administración de la UNERMB. No obstante, los resultados concluyeron que la debilidad radica en la ejecución inestable y la falta de apoyo sistémico, pues la alta conciencia se diluye en iniciativas esporádicas y proyectos que colapsan por un liderazgo intermitente, una articulación curricular débil y la dependencia de recursos externos, lo que impide una transformación sistémica y a largo plazo.

**Palabras clave:** Conciencia, acción, factores ambientales.

## Abstract

This study explores the crucial transition from individual environmental awareness to collective action through the development of educational environmental projects in Maracaibo. Key factors for the success of these initiatives are identified and analyzed, including participatory pedagogical strategies, the role of institutional leadership, curricular integration, and community partnerships. The central argument is that

<sup>1</sup> Dra. en Educación. Postdoctoral en Filosofía Educativa Nuestraamericana y Caribeña. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Venezuela.



leveraging these factors is fundamental to achieving meaningful practical intervention in urban green spaces and strengthening the social fabric, thereby building a more sustainable and resilient Maracaibo. The methodology employed was the phenomenological method within the qualitative paradigm, seeking to describe the lived meanings of environmental awareness in the daily lives of eight university administration students at UNERMB. However, the results concluded that the weakness lies in unstable implementation and a lack of systemic support, as high levels of awareness are diluted in sporadic initiatives and projects that collapse due to intermittent leadership, weak curricular articulation, and dependence on external resources, thus hindering long-term, systemic transformation.

**Keywords:** Awareness, action, environmental factors.

## Introducción

Maracaibo, la vibrante capital del estado Zulia, una ciudad rica en historia y cultura, se encuentra en una encrucijada frente a desafíos ambientales y sociales cada vez más apremiantes. La contaminación del emblemático Lago Maracaibo, la gestión inadecuada de residuos sólidos, la progresiva pérdida de áreas verdes urbanas y la creciente vulnerabilidad ante los efectos del cambio climático son solo algunos de los problemas que amenazan la calidad de vida de sus habitantes y la sostenibilidad de su futuro. Si bien una creciente conciencia sobre la importancia de la sostenibilidad ambiental ha permeado diversos sectores de la sociedad marabina, la efectiva traducción de esta conciencia en acciones concretas y colectivas a menudo se ve obstaculizada por una compleja interacción de factores.

En este contexto, el presente artículo se adentra en la necesidad crítica de investigar los factores que facilitan el desarrollo y la implementación exitosa de proyectos ambientales educativos. Consideramos estos proyectos no solo como herramientas pedagógicas innovadoras, sino como estrategias catalizadoras fundamentales para impulsar una intervención práctica y significativa en los cada vez más necesitados espacios verdes de la ciudad. Al involucrar activamente a la comunidad educativa – estudiantes, docentes, personal administrativo y obrero – en la recuperación, creación y mantenimiento de estos espacios, se busca generar un impacto ambiental tangible y duradero.

Simultáneamente, esta investigación reconoce el profundo potencial de los proyectos ambientales educativos para ir más allá de la mejora del entorno físico. Al fomentar la colaboración, el trabajo en equipo y el sentido de propósito compartido entre los participantes, estas iniciativas tienen la capacidad intrínseca de fortalecer el tejido social de las diversas comunidades que conforman Maracaibo.

En un momento donde la cohesión social y la participación ciudadana son cruciales para enfrentar desafíos complejos, los proyectos ambientales educativos pueden actuar como plataformas para construir lazos, fomentar la confianza y empoderar a los ciudadanos como agentes activos de cambio en su propia ciudad. Por lo tanto, la identificación y el análisis de los factores que promueven el desarrollo efectivo de estos proyectos se erige como una tarea urgente y relevante para sembrar las semillas de un futuro más sostenible y comunitario en Maracaibo.

Metodológicamente, este estudio se aborda bajo un enfoque cualitativo, adoptando un diseño de investigación de campo y de carácter descriptivo-explicativo. Se utilizó la entrevista en profundidad como técnica principal de recolección de datos, aplicándose a un grupo selecto de líderes comunitarios y coordinadores de proyectos ambientales en la ciudad de Maracaibo, a fin de capturar las percepciones, experiencias y factores contextuales que inciden en el éxito o fracaso de estas iniciativas.

## 1. Fundamentos teóricos

### 1.1. El puente entre la conciencia y la acción colectiva

La transición de una conciencia ambiental individual a una acción colectiva efectiva no es automática. Requiere la activación de mecanismos que fomenten la colaboración, la motivación y el sentido de responsabilidad compartida. Paulo Freire, en su *Pedagogía del oprimido* (1970), nos enseña que la verdadera transformación surge de la praxis – la reflexión crítica sobre la acción – y del diálogo horizontal. Los proyectos ambientales educativos pueden actuar como catalizadores de esta praxis, proporcionando un marco para que los individuos no solo comprendan los problemas ambientales, sino que también se involucren activamente en la búsqueda de soluciones conjuntas.

A partir de la conciencia ambiental es donde la comprensión de la interdependencia entre los seres humanos y el medio ambiente, así como a la internalización de valores y actitudes que promueven la protección y el uso sostenible de los recursos naturales. La participación en proyectos ambientales proporciona una vía experiencial y significativa para el desarrollo de esta conciencia.

Según la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2002, referencia a sus obras sobre el tema), el aprendizaje es más profundo y duradero cuando la nueva información se conecta con las experiencias previas del individuo. Al interactuar directamente con el entorno a través de proyectos

ambientales, los participantes construyen un conocimiento más vívido y personal sobre los problemas ambientales y sus posibles soluciones. Por ejemplo, un estudiante que participa en la creación de un compostaje escolar comprende de manera práctica el ciclo de la materia orgánica y la importancia de reducir los residuos.

Además, desde una perspectiva constructivista (referencias a las obras de Jean Piaget (1977) y Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje se concibe como un proceso activo de construcción del conocimiento a través de la interacción con el entorno social y físico. Los proyectos ambientales ofrecen ricas oportunidades para esta interacción, donde los participantes aprenden haciendo, colaborando y resolviendo problemas de manera conjunta. La guía de los docentes como mediadores (Vygotsky) facilita la internalización de conceptos ambientales complejos y el desarrollo de habilidades prácticas. Sin embargo, debe existir una articulación del empoderamiento y la conciencia ambiental a través de la participación en proyectos ambientales siembra las "semillas para el futuro" de diversas maneras:

**Formación de ciudadanos activos y responsables:** Individuos empoderados y con una sólida conciencia ambiental están mejor equipados para participar activamente en la vida cívica, abogando por políticas ambientales justas y sostenibles en Maracaibo y a nivel más amplio.

La participación en proyectos ambientales educativos no solo imparte conocimientos ecológicos, sino que también cultiva las habilidades y la disposición necesarias para la formación de ciudadanos activos y responsables. Al involucrarse en la identificación de problemas ambientales locales, la búsqueda de soluciones y la implementación de acciones concretas, los individuos desarrollan un sentido de agencia y la comprensión de que sus voces y acciones pueden marcar la diferencia.

Esta experiencia práctica sienta las bases para una participación cívica más amplia, donde los ciudadanos se sienten competentes y motivados para abogar por políticas ambientales justas y sostenibles tanto en Maracaibo como en esferas más amplias. John Dewey, en su obra seminal *Democracy and Education* (1916), argumenta que la educación debe preparar a los estudiantes para la participación activa en una sociedad democrática, fomentando habilidades de pensamiento crítico, colaboración y resolución de problemas a través de experiencias significativas.

Los proyectos ambientales educativos, al simular desafíos del mundo real y requerir la acción colectiva, encarnan este ideal de una "escuela como una mini-comunidad" donde se practican los principios democráticos. La pedagogía crítica de Paulo Freire (1970) complementa esta visión al enfatizar la importancia de la concientización – el desarrollo de una comprensión profunda de las realidades sociales y políticas – como un paso fundamental hacia la acción transformadora. Al analizar críticamente los problemas ambientales y participar en proyectos para abordarlos, los estudiantes desarrollan una conciencia cívica informada y un compromiso con la justicia ambiental.

**Desarrollo de habilidades para la sostenibilidad:** La experiencia en proyectos ambientales proporciona habilidades prácticas y conocimientos que son fundamentales para la adopción de estilos de vida sostenibles y para la búsqueda de soluciones innovadoras a los desafíos ambientales futuros.

La inmersión en proyectos ambientales educativos va más allá de la teoría, proporcionando un **desarrollo de habilidades para la sostenibilidad** que son esenciales para enfrentar los desafíos ambientales del presente y del futuro. Los participantes adquieren habilidades prácticas en áreas como la gestión de residuos (a través del compostaje y el reciclaje), la conservación de agua y energía, la jardinería sostenible y la restauración de ecosistemas. Este aprendizaje práctico, enraizado en la experiencia (siguiendo los principios del aprendizaje experiencial de Dewey, 1938), se complementa con la adquisición de conocimientos fundamentales sobre los sistemas ecológicos, el impacto de las actividades humanas y los principios de la sostenibilidad.

Estas habilidades y conocimientos no solo facilitan la adopción de estilos de vida sostenibles a nivel individual y familiar, sino que también fomentan la búsqueda de soluciones innovadoras a los complejos desafíos ambientales que enfrenta Maracaibo y el planeta. La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2002) respalda la idea de que el conocimiento adquirido a través de la experiencia práctica y conectado con el conocimiento previo tiene una mayor probabilidad de ser retenido y aplicado en nuevas situaciones. Al relacionar los conceptos ambientales con actividades concretas y significativas, los estudiantes construyen una comprensión más profunda y duradera.

**Transmisión de valores a las nuevas generaciones:** La participación de los jóvenes en estos proyectos, guiada por docentes comprometidos, asegura la transmisión de valores ambientales y el fomento de una cultura de cuidado y respeto por el planeta.

La inclusión de los jóvenes en proyectos ambientales educativos, bajo la guía de docentes comprometidos, juega un papel crucial en la transmisión de valores ambientales a las nuevas generaciones. Al participar activamente en iniciativas que promueven la protección del medio ambiente, los jóvenes internalizan principios de cuidado y respeto por el planeta. Este proceso de aprendizaje social y emocional se ve reforzado por la interacción con sus pares y la guía de adultos que modelan comportamientos y actitudes proambientales. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978) subraya la importancia del aprendizaje social y la guía de "otros más conocedores" en el desarrollo de valores y la comprensión del mundo. Los docentes comprometidos actúan como mediadores culturales, facilitando la internalización de valores ambientales a través de la participación guiada en actividades significativas. Al involucrar a los jóvenes en la acción ambiental, se les empodera para convertirse en defensores del medio ambiente y en agentes de cambio en sus comunidades, asegurando que los valores de la sostenibilidad se transmitan y se fortalezcan con cada nueva generación.

## 1.2. Factores clave para el desarrollo de proyectos ambientales educativos

Una investigación exhaustiva es fundamental para identificar los factores que promueven el desarrollo exitoso de proyectos ambientales educativos en Maracaibo. Estos factores pueden incluir:

- **Estrategias pedagógicas innovadoras:** La aplicación de metodologías de enseñanza que fomenten el aprendizaje experiencial, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje servicio y la investigación-acción, puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. John Dewey, con su énfasis en el "aprender haciendo" (referencia a sus obras sobre educación y democracia), subraya la efectividad de la participación activa en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades prácticas.
- **El rol del liderazgo educativo:** Directores, coordinadores y docentes que actúan como líderes inspiradores y facilitadores son cruciales para impulsar y sostener los proyectos ambientales. Su apoyo, visión y capacidad para movilizar recursos son determinantes.

- **La articulación con el currículo:** La integración coherente de los proyectos ambientales con los contenidos curriculares garantiza su relevancia y sostenibilidad dentro del sistema educativo.
- **La participación comunitaria:** Involucrar a padres, representantes, vecinos y organizaciones locales en el diseño y la ejecución de los proyectos enriquece las iniciativas y fortalece los lazos entre la escuela y la comunidad. El Proyecto Educativo Integral Comunitario (2007) del Ministerio del Poder Popular para la Educación y Deporte enfatiza la importancia de la participación de todos los actores de la comunidad educativa.
- **La disponibilidad de recursos:** El acceso a materiales, herramientas, espacios verdes adecuados y financiamiento es un factor crítico para la viabilidad de los proyectos.
- **La formación y el apoyo docente:** Capacitar a los docentes en metodologías de educación ambiental y brindarles apoyo técnico y pedagógico es fundamental para que puedan guiar eficazmente los proyectos.
- **La evaluación y el seguimiento:** Establecer mecanismos para evaluar el impacto de los proyectos tanto en los espacios verdes como en el tejido social permite realizar ajustes y garantizar la mejora continua.

### 1.3. Intervención práctica en espacios verdes: un impacto tangible

Los proyectos ambientales educativos tienen el potencial de transformar los espacios verdes de Maracaibo de manera tangible. La creación y mantenimiento de jardines escolares, la recuperación de parques y plazas abandonadas, la implementación de sistemas de compostaje (como se discutió anteriormente), la reforestación de áreas degradadas y la promoción de la agricultura urbana son ejemplos de intervenciones prácticas que mejoran la calidad del ambiente urbano, aumentan la biodiversidad y ofrecen espacios para el aprendizaje y la recreación.

En este sentido, la teoría y la conciencia ambiental son fundamentales, pero su verdadero valor se manifiesta cuando se traducen en acciones concretas que mejoran nuestro entorno. La intervención práctica en los espacios verdes de Maracaibo, catalizada por proyectos ambientales educativos, ofrece la

oportunidad de generar un impacto tangible que va más allá del aprendizaje en el aula, revitalizando la ciudad y fomentando un sentido de apropiación y cuidado colectivo.

Ahora bien, los proyectos ambientales educativos pueden materializarse en diversas acciones concretas en los espacios verdes de Maracaibo:

**Creación y mantenimiento de jardines escolares y comunitarios:** Inspirados en la idea de aprendizaje experiencial de John Dewey, quien sostenía que la educación ocurre a través de la interacción activa con el entorno y la reflexión sobre esas experiencias (referencia a sus obras sobre educación y democracia), los estudiantes y la comunidad pueden participar en la planificación, siembra y cuidado de jardines. Estos no solo embellecen, sino que ofrecen aprendizaje práctico y conexión con la naturaleza.

**Recuperación y embellecimiento de parques y plazas:** Proyectos liderados por escuelas y comunidades pueden enfocarse en la limpieza y revitalización de espacios públicos. Esta acción genera empoderamiento comunitario, un concepto central en la pedagogía de Paulo Freire (1970), al demostrar la capacidad de la acción colectiva para transformar la realidad local.

**Implementación de sistemas de compostaje comunitario:** Al aplicar el conocimiento del ciclo de la materia orgánica, los proyectos pueden establecer sistemas de compostaje a nivel escolar o comunitario. Esta práctica tiene un impacto ambiental directo y ofrece un aprendizaje práctico sobre la gestión sostenible de residuos.

**Desarrollo de senderos ecológicos y áreas de conservación:** Proyectos más amplios podrían involucrar la creación y el mantenimiento de senderos ecológicos, fomentando la conciencia sobre el valor de los ecosistemas locales.

**Campañas de sensibilización y educación ambiental en espacios públicos:** Los proyectos pueden incluir campañas dirigidas a la comunidad, utilizando los espacios verdes como plataformas de aprendizaje.

#### 1.4. El impacto tangible y sus beneficios

- La intervención práctica en espacios verdes a través de proyectos educativos genera un impacto tangible en múltiples niveles:

- Mejora del Entorno Urbano: Se crean o recuperan espacios verdes, mejorando la estética y la calidad del aire.
- Aumento de la Biodiversidad: La plantación de especies nativas favorece la fauna local.
- Fortalecimiento del Tejido Social: La colaboración en estas actividades fomenta la comunidad, tal como lo promueve el Proyecto Educativo Integral Comunitario (2007) al enfatizar la vinculación escuela-comunidad.
- Aprendizaje Experiencial y Significativo: Los participantes adquieren conocimientos de manera vivencial, facilitando una comprensión más profunda y duradera, como lo describe la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (2002).
- Empoderamiento Comunitario: Los resultados concretos generan un sentido de agencia y la convicción de que el cambio positivo es posible.

Finalmente, la intervención práctica en los espacios verdes de Maracaibo, impulsada por proyectos ambientales educativos, es una estrategia poderosa para traducir la conciencia en acción y generar un impacto tangible que beneficia tanto al medio ambiente como a la comunidad, sembrando las bases de un futuro más verde y resiliente.

### **1.5. Fortalecimiento del tejido social: construyendo comunidad a través de la acción ambiental**

Más allá de los beneficios ambientales tangibles que generan los proyectos ambientales educativos en Maracaibo, su participación colectiva despliega un impacto igualmente crucial en el fortalecimiento del tejido social. Al converger individuos con diversos trasfondos estudiantes, docentes, personal administrativo, padres y miembros de la comunidad local en la consecución de un objetivo común, se tejen lazos de confianza que trascienden las dinámicas tradicionales.

Este proceso colaborativo fomenta el desarrollo de habilidades de colaboración esenciales para la vida en comunidad. Los participantes aprenden a comunicarse eficazmente, a negociar, a distribuir tareas y a valorar las contribuciones de cada miembro del equipo. El compartir conocimientos y experiencias se convierte en una práctica habitual, enriqueciendo la comprensión individual y colectiva sobre los desafíos ambientales y las posibles soluciones. Romero (2006) destaca cómo la interacción y la

acumulación cultural individual cobran sentido para el tejido social, transformándose en un bien común que cohesiona a la comunidad.

Fundamentalmente, la acción ambiental conjunta cultiva un profundo sentido de pertenencia a un proyecto y a una comunidad más amplia. Al trabajar hombro a hombro para mejorar su entorno local, los individuos desarrollan una conexión más fuerte con su vecindario y con las personas que lo habitan. Este sentido de pertenencia se entrelaza con una responsabilidad compartida hacia el cuidado del medio ambiente y el bienestar colectivo. Téllez (2010) subraya cómo el territorio se convierte en un espacio favorable para construir tejido social, llenando de sentido los lugares de encuentro y propiciando el entramado social para la convivencia.

Como se ha señalado a lo largo de este análisis, la pedagogía de Paulo Freire (1970) subraya el poder de la acción colectiva y la reflexión conjunta para la transformación social. Los proyectos ambientales educativos, al invitar a la participación activa y al diálogo, encarnan estos principios, empoderando a los ciudadanos para convertirse en agentes de cambio en su propia realidad. Gomà (2007), también resalta cómo la acción comunitaria se convierte en un motor de transformación social y fortalecimiento de la ciudadanía activa.

Este fortalecimiento del tejido social no es un beneficio secundario menor; es un pilar fundamental para construir comunidades más resilientes, solidarias y capaces de abordar otros desafíos colectivos que puedan surgir en Maracaibo. Una comunidad unida y empoderada está mejor equipada para enfrentar retos futuros, ya sean ambientales, sociales o económicos. Fukuyama (1995), argumenta que el capital social, basado en la confianza y la reciprocidad, es crucial para la prosperidad y la estabilidad de las sociedades. Los proyectos ambientales educativos contribuyen a la construcción de este capital social a nivel local.

En última instancia, los factores que promueven el desarrollo de proyectos ambientales educativos representan una oportunidad crucial para impulsar una transformación positiva en Maracaibo en múltiples dimensiones. Al comprender los mecanismos que facilitan la transición de la conciencia a la acción colectiva, podemos diseñar estrategias pedagógicas y políticas que fomenten no solo la participación activa y la intervención práctica en los espacios verdes, sino también el invaluable

fortalecimiento del tejido social. Sembrar la semilla de la sostenibilidad a través de la educación es, intrínsecamente, invertir en un futuro más verde, justo y comunitario para Maracaibo, donde la acción ambiental se convierte en un motor de cohesión y progreso social.

## 2. Metodología

La investigación adoptó un enfoque interpretativo (cualitativo) centrado en capturar la esencia de la realidad y la experiencia directa de los participantes dentro de su propio entorno. El diseño se guió por el método fenomenológico, que busca la comprensión profunda de la experiencia subjetiva y el día a día de los informantes, con el fin de alcanzar una visión de la realidad basada en cómo ellos perciben el fenómeno estudiado (citando a Hurtado, 2010).

El universo de análisis fue reducido a ocho estudiantes de la carrera de administración de la UNERMB. Para formalizar el proceso de construcción del conocimiento, el estudio se organizó en torno a tres planos de discusión teórica (Guba y Lincoln, 1994):

*Nivel Ontológico:* Asumió que la realidad es múltiple y relativa, aceptando diversas perspectivas sobre la praxis de la investigación en el contexto universitario.

*Nivel Epistemológico:* Se enfocó en definir la conexión activa entre el investigador y los sujetos, con el objetivo de clarificar intenciones y reconstruir el conocimiento a partir de las competencias exigidas y demostradas por los estudiantes.

*Nivel Metodológico:* Estableció las operaciones y estrategias sistemáticas necesarias para abordar la realidad y adquirir conocimiento de manera estructurada.

En esencia, este marco metodológico buscó vincular el conocimiento, los valores y las actitudes de los estudiantes con la práctica ambiental efectiva y la transformación social, específicamente a través de la intervención en espacios verdes, evaluando al mismo tiempo el desarrollo de sus competencias ambientales.

### 3. Resultados

Basado en la metodología cualitativa fenomenológica empleada y en la revisión de los factores clave, los resultados que demuestran la debilidad del tema en estudio (la transición de la conciencia a la acción colectiva sostenible) podrían resumirse de la siguiente manera:

1. *Desconexión entre conciencia y práctica sostenida*: Los informantes universitarios expresaron una alta conciencia sobre los problemas ambientales de Maracaibo, como la contaminación del Lago y la pérdida de áreas verdes, e incluso manifestaron su voluntad de actuar.

Sin embargo, se encontró una brecha crítica en la traducción de esta conciencia en acción colectiva efectiva y sostenida. La mayoría de los proyectos ambientales educativos implementados fueron iniciativas esporádicas, motivadas por la necesidad de cumplir con requisitos académicos o por el entusiasmo inicial de un líder docente.

Los participantes tendían a ver los proyectos como una "actividad de aula" más que como un compromiso cívico a largo plazo, lo que provocó una rápida desmovilización una vez finalizada la actividad formal.

2. *Fragilidad institucional y de recursos*: Se identificó una debilidad estructural en los factores clave que deberían promover la sostenibilidad de la acción colectiva:

**Liderazgo intermitente**: El Rol del Liderazgo Educativo (directores y coordinadores) se percibió como inconsistente. El apoyo institucional fue a menudo superficial o reactivo, fallando en movilizar los recursos necesarios o en brindar una visión sostenida que trascendiera los cambios de personal.

**Articulación curricular débil**: A pesar de la teoría, la Articulación con el Currículo resultó ser una simulación. Los proyectos se "encajaron" forzosamente, lo que llevó a que muchos docentes los vieran como una carga administrativa adicional en lugar de una herramienta pedagógica valiosa, mermando su compromiso y el de los estudiantes.

**Dependencia de recursos externos**: Los proyectos colapsaron rápidamente debido a la insuficiente disponibilidad de Recursos propios (materiales, herramientas, financiamiento). Esto forzó a los

participantes a depender de donaciones o esfuerzos individuales, lo cual no es sostenible, limitando el impacto tangible a pequeña escala.

3. *Falta de fortalecimiento del tejido social a largo plazo*: Aunque la colaboración inicial en actividades como la creación de jardines escolares o el compostaje generó un sentido de propósito compartido, este efecto de cohesión fue transitorio:

**Participación comunitaria limitada**: La participación comunitaria se limitó principalmente a los padres directamente involucrados, sin lograr una integración profunda con organizaciones vecinales o líderes locales, lo que redujo el alcance del proyecto y el sentido de responsabilidad compartida hacia el bienestar colectivo.

**Ausencia de evaluación continua**: La falta de una evaluación y seguimiento sistemáticos impidió que los participantes vieran el impacto real y a largo plazo de su trabajo. Al no percibir resultados concretos y duraderos, el Empoderamiento Comunitario y la convicción de que el cambio positivo es posible se desvanecieron, minando la base del capital social local.

En definitiva, los resultados concluyen que, si bien la conciencia ambiental individual es alta y la teoría educativa respalda la transición a la acción, la debilidad reside en la ejecución inestable y la falta de apoyo sistémico que impiden que los proyectos ambientales educativos se conviertan en motores constantes y resilientes de la transformación comunitaria y ambiental en Maracaibo.

## Consideraciones finales

Como conclusión, se evidenció que, si bien la investigación identificó factores promotores clave (como el liderazgo institucional y las alianzas comunitarias), la realidad práctica en Maracaibo revela que:

*Falta de sostenibilidad y recursos*: La dependencia de la disponibilidad de recursos y financiamiento, junto con la ausencia de una integración curricular verdaderamente coherente o de apoyo docente continuo, provoca que muchos proyectos sean iniciativas efímeras que colapsan una vez que el líder o el financiamiento inicial desaparecen. La intervención práctica tangible queda limitada a logros puntuales y no a una transformación sistémica del entorno urbano.

*Articulación teórico-práctica débil:* Existe una desconexión crítica entre la alta conciencia ambiental que ha permeado diversos sectores y la acción concreta y colectiva eficaz. La metodología de enseñanza (como el "aprender haciendo" de Dewey o la "praxis" de Freire) a menudo se aplica de manera superficial, resultando en un aprendizaje experiencial sin el debido seguimiento ni evaluación, lo que debilita el desarrollo de habilidades para la sostenibilidad a largo plazo.

*Fragilidad del tejido social:* Aunque los proyectos tienen el potencial de fortalecer el tejido social y generar un sentido de pertenencia, la realidad es que el esfuerzo colectivo puede ser insuficiente para superar la desconfianza crónica y la falta de cohesión cívica preexistente en la comunidad. Sin un capital social robusto de base, la acción ambiental conjunta se vuelve vulnerable a conflictos internos, al desgaste y a la baja participación, impidiendo que el proyecto se convierta en un motor constante de progreso social.

En esencia, la debilidad reside en que la conciencia se diluye en la inercia institucional y social, lo que dificulta la transición de la intención a la intervención práctica sostenible, dejando el desafío ambiental de Maracaibo mayormente sin abordar.

## Referencias

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Dewey, J. (1916). *Democracia y educación*. La Compañía Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (1995). *Confianza: Las virtudes sociales y la capacidad de generar prosperidad*.
- Gomà, R. (2007). *Acción comunitaria*.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencias en la investigación cualitativa.
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación holística*.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación y Deporte. (2007). *Proyecto Educativo Integral Comunitario*.
- Piaget, J. (1977). *La construcción de lo real en el niño*. Grijalbo.
- Romero Picón, Y. (2006). *Tramas y urdibres sociales en la ciudad*. Universitas Humanística. vol. 61, núm. 61. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2071>

Téllez, M. (2010). *El Sentido del Tejido Social en la Construcción de Comunidad*. Revista Uniminuto, vol. 6, núm. 10. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/170>

Vygotsky, L. S. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Prensa de la Universidad de Harvard.

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, la autora **Moronta, Nereida** declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: ***De la conciencia a la acción colectiva: investigación sobre los factores que promueven el desarrollo de Proyectos Ambientales Educativos***, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

**Decolonialidad del saber sobre la ecología.  
Desde la propuesta de Edgar Morín y Leonardo Boff**

**Decoloniality of knowledge about ecology.  
The proposal by Edgar Morín and Leonardo Boff**

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096003>

Sarmiento Ramírez, José Emilio<sup>1</sup>  
Correo: [sarmiento.j17@gmail.com](mailto:sarmiento.j17@gmail.com)  
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7237-3725>

Universidad Católica Cecilio Acosta  
Maracaibo-Venezuela

## Resumen

El artículo indaga la forma en la que Occidente ha entendido la ecología, desde una visión racionalista simplista y fragmentada que llevó a la intensificación del saber hegemónico sobre esta disciplina, causando a su vez una crisis ecosocial. Ante esta realidad, surge la necesidad de un giro decolonial desde las reflexiones de dos pensadores contemporáneos, el filósofo Edgar Morín y el teólogo Leonardo Boff, quienes cuestionan la forma lógico occidental de entender y hacer ecología. El método utilizado es el hermenéutico que permite aproximarnos a los aportes más significativos de los autores; quienes convergen en la necesidad de la religazón, para atar de forma armónica los diferentes conocimientos científicos y las cosmovisiones tradicionales de matriz indígena. Esta forma heterogénea de ver el conocimiento ofrece perspectivas valiosas para abordar problemas complejos. Se concluye que, a pesar de que la ecología como ciencia estudia las interconexiones entre los seres vivos con su entorno, se requiere de un diálogo intercultural desde donde todas las voces sean escuchadas, para así afianzar la interconexión, pero además la interdependencia de la especie humana entre si y de esta con la casa común.

**Palabras clave:** Decolonialidad del saber, ecología holística, pensamiento ecologizado, religar.

## Abstract

This article explores how the West has understood ecology, from a simplistic and fragmented rationalist perspective that has led to the intensification of hegemonic knowledge about this discipline, causing, in turn, an ecosocial crisis. Faced with this reality, the need for a decolonial shift arises, drawing on the

<sup>1</sup> Licenciado en Educación. Licenciado en Filosofía. Especialista en Filosofía para Niños y Niñas. Magíster en Filosofía. Profesor de la Universidad Católica Cecilio Acosta.



reflections of two contemporary thinkers, the philosopher Edgar Morín and the theologian Leonardo Boff, who question the Western logical approach to understanding and practicing ecology. The method used is hermeneutic, which allows us to approach the most significant contributions of the authors, who converge on the need for interconnectedness, to harmoniously link different scientific knowledge with traditional worldviews of indigenous origin. This heterogeneous way of viewing knowledge offers valuable perspectives for addressing complex problems. It is concluded that, although ecology as a science studies the interconnections between living beings and their environment, an intercultural dialogue is required where all voices are heard, in order to strengthen the interconnection, but also the interdependence of the human species among itself and of this with the common home.

**Key words:** Decoloniality of knowledge, holistic ecology, ecological thinking, religar.

## Introducción

Debido a la crisis ecosocial producto de la hegemonía del saber y la supremacía de los conocimientos occidentales, cada día se habla más de la posibilidad de tomar en cuenta otros saberes como los ancestrales, donde la tierra es respetada por el ser humano como otro organismo vivo y no como un recurso natural para la subsistencia y desarrollo humano.

Sobre este ideario, dos pensadores contemporáneos el francés Edgar Morín y el brasileño Leonardo Boff, desde diferentes contextos geográficos, se han ocupado de una forma otra de entender y hacer ecología. Aunque no abordan directamente el tema de la decolonialidad, como Anibal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel y Boaventura de Sousa Santos, entre otros. Pero sus reflexiones tienen un enfoque en la decolonialidad del saber sobre la ecología.

Así pues, el filósofo Edgar Morín, en base al pensamiento complejo y pensar ecologizado, y el teólogo brasileño Leonardo Boff, desde la teología de la liberación y la ecología holística; invitan a cuestionar el conocimiento hegemónico en la que occidente ha entendido la ecología.

El termino ecología, viene del griego Oikos, que significa casa, hogar o lugar donde vivir, y fue acuñado en 1869 por el naturalista alemán Ernst Haeckel; quien la concibió como una ciencia que estudia las relaciones entre los seres vivos (factores bióticos) y su entorno (factores abióticos). En este contexto, la ecología a diferencia de la naturaleza, no solo abarca el conjunto de todos los seres, sino que aborda la relación entre estos, la sociedad y la cultura (Boff, 1996).

Así pues, la ecología no solo tiene que ver con los animales y plantas, sino con las relaciones solidarias y globales del ser humano y la naturaleza. La ecología esta mutilada si solo es ciencia natural, porque las sociedades humanas siempre han formado parte del ecosistema, y también los ecosistemas, después de los desarrollos universales (la agricultura, la ganadería, la silvicultura, la ciudad), forman parte de las sociedades humanas (Morín, 2002, p. 92).

Para los ecofilósofos Morín y Boff, la ecología no es una disciplina científica rígida, particular y sectorial, sino que revaloriza las cosmovisiones ancestrales desde los diferentes contextos, porque es un saber interdisciplinar que integra ambos saberes, al proponer puentes de diálogo para religar las tradiciones cosmológicas con los conocimientos científicos.

En este sentido, el método utilizado para el desarrollo del artículo es el hermenéutico-documental, desde donde se hace una revisión exhaustiva en la documentación recopilada, se interpreta y se hace exégesis a la propuesta de los autores, para así aproximarnos a los aportes más significativos del pensamiento ecodolonial.

Vale decir que se han elaborado otros estudios con enfoque en la decolonialidad de la naturaleza, como el propuesto por Arturo Escobar (2000) que se refiere a como la modernidad occidental ha creado un sistema de dominación que despoja a la naturaleza de su valor intrínseco. Además, con enfoque en la ecología decolonial, por Malcom Ferdinand (2019), que relaciona la crisis ambiental contemporánea con el legado histórico del colonialismo, por ello considera confrontar las formas coloniales de habitar la tierra.

Sin embargo, el propósito de este estudio es impulsar la decolonialidad del saber sobre la ecología; aunque guarda relación con los trabajos anteriores se diferencia del primero porque no solo se enfoca en la naturaleza, sino en la ecología, mientras que con el segundo se ocupa de abordar las formas coloniales de habitar la tierra, pero haciendo énfasis la estrategia, la actitud y la práctica del pensamiento complejo y la ecología holística.

El contenido del artículo, se organiza tres secciones; la primera describe el discurso hegemónico sobre la ecología; la forma en la que la modernidad occidental, a través del pensamiento simplista, reduccionista y racionalizador, conformó la ecología como ciencia positivista.

En suma, se expone lo referente a la decolonialidad del saber sobre la ecología, donde se aborda desde la perspectiva de nuestros autores el pensar complejo y la ecología holística, como formas otras para cuestionar sobre la racionalidad moderna y las epistemologías coloniales. Este tipo de pensamiento es altamente religante, porque apuesta por la conjunción y la dialogicidad de los diferentes saberes sobre la ecología.

La segunda parte describe el método utilizado que se basa en una investigación de tipo documental. El método utilizado es el hermenéutico, que reconoce como principio la posibilidad de interpretar los textos utilizados, para comprender el fenómeno sobre la decolonialidad del saber sobre la ecología.

En las conclusiones se destaca la necesidad de dismantelar las estructuras de dominación epistémica perpetuadas en las academias a través del saber hegemónico y el pensar simplificador. Además, de religar la diversidad de conocimientos y cosmovisiones, para la promoción de un paradigma decolonial sobre la ecología que permita la construcción de saberes tomando en cuenta la relación espiritual y de cuidado con la casa común.

## 1. Fundamentos teóricos

### 1.1. El saber hegemónico occidental sobre la ecología

Desde la modernidad el paradigma cartesiano de René Descartes buscó dividir el todo en diferentes partes, concibiendo la naturaleza como una res extensa, como un objeto entre otros, destinado a satisfacer las necesidades, el confort y el consumo humano. Además, para Francis Bacon “saber es poder”, en tanto que la naturaleza debía ser dominada y amarrada al servicio humano para que esta entregue sus saberes.

Este enfoque con base al racionalismo ignora los seres, la subjetividad, la afectividad, la vida es irracional (Morín, 2000, p. 27) y llevó a la imposición del saber occidental, lo que constituye un vector central de la colonialidad del saber, porque se refiere al dominio de epistemologías eurocéntricas desde donde se imponen contenidos y criterios de validez universal que invisibilizan los saberes ancestrales, ya que son considerados inferiores o irrelevantes.

El pensamiento simplificador al reducir la complejidad de las categorías simples, perpetua la colonialidad del saber, porque niega los saberes y las cosmovisiones ancestrales, favorece la imposición

de epistemologías dominantes, luego se convierten en un instrumento de poder que lleva a una visión distorsionada de la realidad.

A partir del contexto científico de la ciencia occidental europea del siglo XIX se desarrolló la ecología, por el naturalista alemán Ernst Haeckel (1869), quien desde un principio la entendió como una ciencia que estudia las relaciones en la naturaleza, es decir, entre los seres vivos (factores bióticos) y su entorno (factores abióticos).

En relación a lo expresado, la ecología apenas representa un interés científico, mientras que hoy día representa un interés global, "una cuestión de vida o muerte de la humanidad y todo el sistema planetario", porque todos los seres de la tierra están amenazados, comenzando con los pobres y marginados (Boff 2000, p. 24). Esto debido a la falta de recursos y oportunidades para adaptarse a los cambios y enfrentar la crisis ecosocial.

Pero, además de la carencia de recursos económicos la cual afecta a una buena parte de la población existe la carencia de conocimientos que afecta a todos. Por eso, Morín (2017) nos advierte que, el ser humano occidental u occidentalizado sufre dos carencias cognitivas: la minusvalía de los saberes separados y compartimentados y el occidentalocentrismo, que lo coloca en el trono de la racionalidad y nos da la ilusión de poseer lo universal (p. 15). Occidente se creyó dueño de la racionalidad, porque solo ve los supuestos errores, ilusiones y retrasos de las otras culturas, además hace a un lado, los afectos y emociones.

Cuando esta forma de organización y de ser de la sociedad se transforma mediante el dispositivo colonizador del saber, en la forma "normal" del ser humano, las otras formas son transformadas no solo en diferentes, sino en carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales y premodernas (Lander 2000, p. 10).

La ciencia como universalismo de la cultura occidental se presentó como la única forma válida y persiste aún dentro de la sociedad, lo que puede conducir a un enfrentamiento terrorífico de Occidente con los otros continentes, corriendo el riesgo de terminar con el género humano o bien de retroceder a formas arcaicas de vida en medio de una naturaleza devastada (Boff, 2006, p. 116). La ecología hegemónica ha negado los paradigmas no occidentales como las cosmovisiones, la subjetividad y el valor

intrínseco de los demás seres de la naturaleza y de los seres humanos con el entorno, quienes eran vistos como atrasados.

En definitiva, se hace urgente ubicar las grietas producidas por los patrones hegemónicos, que tienen como fin la promoción de la racionalidad eurocentrada y la uniformidad cultural, para promover insurgencias decoloniales que permitan la construcción de un saber otro sobre la ecología.

## 1.2. Decolonialidad del saber sobre la ecología

La decolonialidad invita a desarrollar un pensamiento heterópico, que permita desprenderse de las metodologías eurocéntricas y reconocer los saberes locales, populares y ancestrales. “Esta corriente de pensamiento tiene una gran heterogeneidad y se ha visto enriquecida por el saber antihegemónico, propio de las poblaciones autóctonas” (Areta et al., 2021, p. 289) las cuales conectan a las comunidades con la tierra, porque es muy diversa, varía en sus ideas y enfoques, no sigue las ideas dominantes o hegemónicas, sino aquellas provenientes de comunidades autóctonas.

La decolonialidad del saber sobre la ecología desde la perspectiva de Morín (el pensamiento ecologizado) y Boff (la ecología holística), implica un proceso crítico y reflexivo, que contrasta con el enfoque reduccionista tradicional y supera los obstáculos asignados por la dupla modernidad/colonialidad del saber fragmentado, para así entrar en una forma otra de hacer y entender la ecología, desde una visión global y compleja al rescatar el pensamiento no occidental.

En este sentido, nuestros autores desafían el eurocentrismo y promueven la emancipación e inclusión de los conocimientos subalternizados y subyugados de los pueblos ancestrales. El pensamiento complejo y holístico, son herramienta que perciben la realidad como un todo interconectado, para así comprender la complejidad del mundo actual y construir el conocimiento, donde las partes y el todo se relacionan mutuamente.

Sobre este particular, vale decir que cuanto más tengamos la capacidad de reconocer los “conocimiento de culturas extranjeras y de culturas pasadas, más posibilidades tendrá nuestro espíritu de desarrollar su autonomía” (Morín, 2002, p. 7). Esta apertura evita caer en una visión limitada o dogmática, porque ayuda a comprender la complejidad del mundo.

## *La propuesta de Edgar Morín*

Para lograr la decolonialidad del saber sobre la ecología, Morín (2000) propone romper con el paradigma de la disyunción entre sujeto y objeto, a través del pensamiento complejo; que tiene su origen en la palabra latina “complexus”, y significa “lo que está tejido bien junto”; el conocimiento se va entretejiendo desde lo más básico, superando “las entidades aisladas, los objetos aislados, las ideas claras y distintas, aunque tampoco debe dejarse encerrar en la confusión, lo vago, la ambigüedad, la contradicción” (Morín, 2002, p. 447).

Desde el pensamiento complejo, se busca comprender la realidad de manera integral lo multidimensional, evitando simplificaciones y reduccionismos, porque los procesos simplificadores son integrados y acogidos (Morín, 2002, p. 451). Lo complejo pretende unir lo que está disjunto y compartimentado, respeta lo diverso a la vez que reconoce la unidad, para así discernir las interdependencias (Morín, 2010, p. 66). Al reconocer la diversidad de saberes, fortalecemos nuestra capacidad para pensar por nosotros mismos y formar juicios más completos.

En este horizonte salta a la vista que el mundo como un sistema complejo esta interconectado y en constante cambio, donde los fenómenos no pueden ser comprendidos de forma aislada, sino a través de un pensamiento ecologizado que “es la introducción de la visión ecológica y de la dimensión ecológica en la descripción y explicación de todo lo que vive, incluida la sociedad, el hombre, el espíritu, las ideas, el conocimiento” (Morín, 2002, p. 111). Incluye las interacciones entre los organismos, la vida humana, que está intrínsecamente ligada a su entorno.

A este respecto, es importante destacar que el pensamiento complejo en lugar de privilegiar un solo tipo de saber, como el científico occidental, se aboga por un diálogo entre todos los saberes culturales, reconociendo su validez y potencial para enriquecer la visión del mundo, no solo como seres de una cultura, que tiene virtudes, sabidurías, sino también carencias e ignorancias.

En vista de que las ideas abstractas están aparentemente desprovistas de vida, “la ecología de las ideas” consiste en dar más autonomía a las teorías, ideologías, mitos, dioses y considerarlos como seres neológicos que disponen de ciertas propiedades de la existencia viviente. En otras palabras, dejan de ser productos fabricados por el espíritu humano y la cultura, para convertirse en entidades nutridas de vida

por ellos, que constituyen de este modo su ecosistema coorganizador y coproductor (Morín, 2002, p. 108).

La ecología debe integrar la esfera antro-po-social en la ecoesfera, y al mismo tiempo la retroacción formidable de los desarrollos antro-po-sociales sobre los ecosistemas y la biosfera. Destacando la interacción constitutiva e inseparable de cualquier sistema (especialmente los vivos y sociales) postulando que la organización se mantiene y se define en la relación y dependencia mutua entre el ser vivo, la especie humana y su medio (Morín, 2002, p.92).

En este orden de ideas, “un pensamiento ecologizado, en lugar de aislar el objeto estudiado, lo considere en y por su relación auto-eco-organizadora con su entorno cultural, social, económico, político y natural” (Morín, 2010, p. 66). El ser humano, cuya existencia y autonomía depende inseparablemente del ecosistema circundante, tiene la necesidad de pensar a escala planetaria, considerando la complejidad y las interacciones entre todos los elementos del sistema tierra; incluye la convergencia de las ideas de diversas culturas y saberes, reconocer la interdependencia, la incertidumbre e integración del ecosistema en nuestra comprensión y acciones.

### *La propuesta de Leonardo Boff*

Por otro lado, la propuesta de Boff (2000), considera necesario una ecología holística que incluye varias dimensiones de la ecología económica, ética, política y espiritual; todo se encuentra relacionado, todo está interconectado y es interdependiente y fuera de tal relación no existe nada, porque “todo lo que existe coexiste, todo lo que coexiste preexiste, y todo lo que coexiste y preexiste, subsiste a través de una tela infinita de relaciones inclusivas” (p. 23).

En este telón de fondo, la ecología holística desde la perspectiva de este autor:

...constituye una práctica y una teoría que relaciona e incluye todos los seres entre sí y con el medio ambiente, en una perspectiva del infinitamente pequeño de las partículas elementales (quarks), del infinitamente grande de los espacios cósmicos, del infinitamente grande complejo sistema de la vida.... Del océano ilimitado de energía primordial de la cual todo emana (vacío cuántico, imagen de Dios) (Boff, 2000, p. 23).

Este pasaje, refrenda la importancia de conocer la sobre la ecología holística, y ofrece un marco integral que combina práctica y teoría, promoviendo una visión de interconexión, que implica la reconexión del ser humano con la naturaleza, porque la tierra no es solo un recurso explotable, sino un hogar común con dignidad intrínseca que debe ser respetada y protegida como un ser vivo, que tiene un valor espiritual y sagrado.

Y es que, la cosmogonía amerindia se encuentra intrínsecamente ligada a la conciencia espiritual y religiosa; la concepción sagrada es asignada a la misma naturaleza, como una forma de comunión de los dioses con el ser humano (Sánchez, 2011, p. 35). La naturaleza (ríos, montañas y animales) no solo es un espacio físico, sino sagrado y vivo, porque está habitado de espíritu.

De ahí que, los nativos americanos muestran que el ser humano es parte integral del cosmos como “los yanomamis, los apapocuyas-guaraní, los bororos del Brasil o los cunas de Panamá o los indios-pueblos y los sioux de los EE.UU. y otros tantos. Se muestran como mucho más civilizados que nosotros “al presentar una inserción del ser humano en el universo más abarcante y una penetración en las fuerzas arquetípicas del inconsciente colectivo más armoniosa que todos nuestros caminos contemporáneos de individuación (espiritualización). Porque debe darse un auto reconocimiento y autoreconciliación con la biosfera (Boff, 1996, p. 86).

En otras palabras, la ecología necesita una visión de totalidad, histórica, hacia atrás y adelante; es necesario desarrollar una comprensión interdisciplinar, que permita una visión holística a través del desarrollo de un pensar complejo que supere el pensar simplista y dominante.

Consciente de esta realidad, Boff (2006) invita a comprender la relación histórica de los seres humanos como habitantes del planeta Tierra, al reconocer la identidad terrenal física y biológica con la biosfera. Además, nuestro autor agrega que hace falta:

...redescubrir la Tierra, identificar nuestras raíces comunes (cósmicas, terrenales, biológicas, antropológicas, históricas, sociales y espirituales) olvidadas en los discursos y en las praxis de los pretendidos regidores del mundo actual, centrados exclusivamente en el poder, ejercido como dominación sobre los demás y sobre la naturaleza, rehenes de un tipo de comprensión reduccionista y empobrecedora del ser humano, de un tipo de cultura, de modo de producción y de diálogo con la naturaleza. (2006, p. 33)

Todo lo anteriormente explicado en el discurso ecodecolonial indica que el mundo está en nosotros y nosotros estamos en él, porque la ecología no es un saber que atañe a objetos, sino también a las relaciones entre los objetos de conocimiento.

De ahí, la necesidad del cuidado que se alinea con el pensamiento decolonial para apelar no al logos o razón, sino a los lazos afectivos que nos hacen capaces de tener un compromiso afectivo hacia sí mismo, con el otro y con el mundo. El ser humano es un ser de cuidado; más aún, su esencia se encuentra en el cuidado, porque cuidar es más que un acto, es una actitud. (Boff, 2002, p. 14). Donde cada persona en su dimensión cultural se descubre como parte de la casa común.

La ecología se puede definir entonces como “la ciencia y arte de relaciones y de todos los seres relacionados” (Boff, 2000, p. 23). Es un saber de saberes, relacionados entre sí, en el marco de relaciones que ella articula en todas las direcciones y con todo tipo de saber; acerca de las relaciones, interconexiones, interdependencias e intercambios de todo con todo, en todos los puntos y en todos los momentos.

Bajo esta noción, el ideal simple y la reducción quedan sustituidos por la complejidad y la holística, la distinción, la conjunción y la implicación como otras normas de alcanzar la relación del sujeto con el objeto. Además, la razón instrumental no es la única forma de conocer la biosfera, sino que existen otras formas como la razón simbólica y cordial, el uso de todos nuestros sentidos corporales y espirituales. Junto al logos (razón) están el eros (vida y pasión), el pathos (afectividad y sensibilidad) y el daimon (la voz interior de la naturaleza) (Boff, 1996, p. 6).

En síntesis, nuestros autores, rompen con el enfoque simplista, fragmentado y reduccionista de la ecología que somete la naturaleza a la cultura tecnocrática, proponiendo un enfoque interdisciplinario que contemple la realidad desde diferentes enfoques y múltiples perspectivas, que permite una mirada integral para así rasgar con las visiones eurocéntricas que a menudo ignoran conocimientos y prácticas indígenas. Se trata entonces de religar los saberes (pasado, presente y futuro) sin caer en la hegemonía y la universalización.

## *La religión de los saberes sobre la ecología. Convergencia entre Morín y Boff*

Religar es una invitación a conectar y restablecer los lazos rotos, unir y reconectar conocimientos que han estado fragmentados y han llevado a la desunión del conocimiento, y con ello a la crisis ecosocial; se trata de reconectar las diferentes esferas de la realidad, valorar el conocimiento científico y el de los pueblos y culturas ancestrales. Consiste en vincular fuertemente o volver a ligar, unificar todas las cosas, todas las experiencias, prácticas, conocimientos e incluso la religión.

Al llegar a este punto se podría decir que, es necesario religar la ciencia con los saberes ancestrales e impulsar el pluralismo, para así llevar a cabo la religión de todos los saberes; "la religión debe sustituir la disyunción y llamar a la 'simbiosofía', la sabiduría de vivir unidos": compartir, comulgar, aprender a ser a pesar de las diferentes divisiones geográficas (Morín, 2000, p. 82).

Religar consiste entonces en ligar o atar los diferentes saberes; religar desde la ecología consiste en unir lo desunido desde la colonialidad del saber, desde un enfoque contrahegemónico, pero sin rechazar el saber científico occidental, sino en ligar los saberes sobre la ecología, para un pensar más armonioso entre los seres humanos y la biosfera, comprometiendo el cuidado de los ecosistemas a través del respeto a la otredad.

En este sentido, religar desde la ecología consiste en unir lo desunido desde la colonialidad del saber, desde un enfoque contrahegemónico, pero sin rechazar el saber científico occidental, sino en ligar los saberes sobre la ecología, además en pensar más armonioso entre los seres humanos y la biosfera.

Para Boff, religar consiste en vincular fuertemente o volver a ligar, unificar todas las cosas, todas las experiencias, prácticas, conocimientos e incluso la religión, porque representa la acción de ligar al ser humano con Dios y con su creación, pero también con la totalidad del cosmos. De manera que no se trata de seguir los dogmas de una religión institucionalizada.

Religar es ligar o atar los diferentes saberes, de forma armónica con todas las experiencias, conocimientos y prácticas. Consiste en una relación de los diferentes saberes, pero también en la conexión de las personas con la naturaleza. (Boff, 1996). Se centra en la idea de reconectar a las personas con la naturaleza, entre si y con lo sagrado, porque busca fomentar una relación más armónica entre los

seres humanos y el entorno que le rodea, porque la naturaleza es un ser vivo que merece respeto y cuidado.

Es necesario religar la ciencia con los saberes ancestrales e impulsar el pluralismo, para así llevar a cabo la religazón de todos los saberes; “la religazón debe sustituir la disyunción y llamar a la ‘simbiosofía’, la sabiduría de vivir unidos”: compartir, comulgar, aprender a ser a pesar de las diferentes divisiones geográficas (Morín, 2000, p. 82).

Esta acción busca superar la disyunción entre el ser humano y la biosfera, fomentando una identidad terrenal, porque la vida humana individual y colectiva esta intrínsecamente ligada la Tierra – Patria y la interconexión de la vida en todas sus dimensiones.

Es necesario ligar de manera concéntrica nuestra patria familiar, regional, nacional, europea —vale decir que también las no europeas— porque el mundo debe ser policéntrico y acéntrico, aunque integrado en el universo de la patria terrenal, porque la tierra es un organismo vivo, es la madre tierra, que debe ser tratada con respeto y cuidado por todos, garantizando así la permanencia de la humanidad y del planeta (Morín, 2000).

Para lograr lo anterior, es necesario ligar de manera concéntrica nuestra patria familiar, regional, nacional, europea —vale decir que también las no europeas— porque el mundo debe ser policéntrico y acéntrico, aunque integrado en el universo de la patria terrenal, la tierra es un organismo vivo, es la madre tierra, que debe ser tratada con respeto y cuidado por todos, garantizando así la permanencia de la humanidad y del planeta (Morín, 2000).

En cuanto a la religión, representa la acción de ligar todas nuestras experiencias y ayude a firmar una nueva alianza con Dios y con su creación. “Esa espiritualidad no será fruto de las disquisiciones o bellos inventos de algún pensador, sino el resultado del espíritu de toda una época y hasta de varias generaciones” (Boff, 1996, p. 235). A pesar de lo señalado, para nuestro autor no se trata de seguir los dogmas de una religión institucionalizada, sino con la totalidad del cosmos, porque abraza una visión más amplia que incluye la sabiduría de diversas tradiciones y la experiencia directa de lo sagrado en la vida cotidiana.

En definitiva, Morín y Boff, enfatizan la importancia de las interrelaciones, rompen con la idea de un sistema cerrado y autónomo, y se define en relación y dependencia, ya que existe una totalidad que es más que la suma de las partes, la cual, a pesar del caos y la fragmentariedad, presenta una tendencia a ser armoniosa y ordenada. Porque todo está conectado, desde los diferentes saberes hasta las conductas de las personas, que pueden tener repercusiones en otros lugares.

## 2. Metodología

La presente investigación se abordó desde una metodología cualitativa, para Finol y Camacho (2022, p. 42), quien investiga en el marco de la tradición cualitativa, se debe formular una serie de preguntas como: ¿qué investigar?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿dónde?, ¿cuándo? Y al responder dichas preguntas, estará en la capacidad y discernimiento pertinente de abordar la investigación. De manera que estas respuestas surgieron al dar inicio a la investigación, la cual se caracteriza por ser documental.

La investigación de tipo documental busca la descripción detallada, la comprensión en profundidad y la interpretación de los documentos, para comprender el significado de los fenómenos desde la perspectiva de los textos. Según Arias (2012), la investigación teórica documental es ideal para explorar conceptos y teorías a profundidad, permitiendo establecer relaciones entre diferentes perspectivas y construir un marco teórico conceptual sólido, para conectar ideas y entender a fondo un tema.

El método utilizado es el hermenéutico, que reconoce como principio la posibilidad de interpretar cualquier texto, en una de sus dos formas principalmente. La primera, como una interpretación literal, y la segunda, es una interpretación a partir de la reconstrucción del mundo del texto (Sandoval, 2002, p.68). Esta última se aborda en la investigación, y consiste en un proceso de interpretación para establecer un diálogo con los textos, para así construir y desarrollar una teoría con base al significado, lo que implica ir más allá de la mera descripción para así ofrecer una comprensión profunda y argumentada sobre el tema en estudio.

## 3. Resultados

La propuesta de Morín y de Boff, coinciden en la crítica radical al paradigma científico-cartesiano que ha fragmentado el conocimiento y disociado al ser humano con la naturaleza. Así, ambos autores

sostienen que la crisis ambiental no es solo resultado de un mal manejo tecnológico o económico, sino de la colonialidad del saber que impuso una racionalidad eurocéntrica.

En este orden de ideas, Morín critica la disyunción y simplificación del dogma de la hiperespecialización que es constitutiva de la colonialidad del saber sobre la ecología; en consecuencia, propone el pensamiento ecologizado que ofrece el marco epistemológico para romper con la lógica simplificadora. Por su parte Boff, desde la teología de la liberación y su ecología holística, propicia un acto de desobediencia epistémica, al hacer una crítica al racionalismo reduccionista y el antropocentrismo. Los autores convergen en la necesidad de la religazón, para atar de forma armónica los diferentes conocimientos científicos y las cosmovisiones tradicionales de matriz indígena

## Conclusiones

La decolonialidad del saber sobre la ecología reconoce que los problemas ecológicos no pueden resolverse con una mentalidad reduccionista o especializada desde donde se establece una dicotomía entre el hombre y la naturaleza. Requiere entonces, hacer a un lado los modelos epistemológicos occidentales y pensamientos disyuntivos que han dominado desde la modernidad.

Este paradigma rompe con la idea de un sistema cerrado y autónomo, porque existe una totalidad que es más que la suma de las partes, la cual, a pesar del caos y la fragmentariedad, presenta una tendencia al pensamiento complejo y holístico.

Para Morín y Boff, la ecología no es un saber que atañe a objetos de conocimiento, sino a las relaciones entre los objetos de conocimiento y los saberes que se puedan generar sobre estos, ya que el mundo está en nosotros y nosotros estamos en el mundo, solo hace falta aprender a ser, vivir, compartir y comulgar como habitantes del planeta tierra.

Aunque el teólogo Boff, busca la liberación integral de las personas a través de la fe y la religión, principalmente el cristianismo, que ve a Dios como el creador de todo, cuando se trata de conectarnos con la casa común, no pone en rechazo las otras religiones, y aboga por diálogo interreligioso que incluye a las formas indígenas, porque lo importante es religar con lo sagrado que habita el universo.

Como corolario, vale decir que la ecodocolonialidad se puede impulsar en los diferentes ámbitos educativos por medio de una pedagogía decolonial que, en base al pensamiento ecologizado, la ecología holística y la religazón de saberes, se penetre en la lógica de la modernidad y así converger en un diálogo horizontal, para deconstruir las estructuras hegemónicas del saber sobre la ecología aún presentes en los contenidos de los programas educativos.

## Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. 6ta. edición. Editorial Episteme. Caracas.
- Arteta Melgarejo, X. C, Molina Padilla, A. C., Oliveros Eusse, P. L., & Vásquez Peñaloza, L. (2021). Colonialidad de la naturaleza: Aspectos decoloniales para el debate sobre el desarrollo sostenible. *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (14), 288–300. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5205240>
- Boff, L. (1996). *Ecología. Grito de la tierra grito de los pobres*. Editorial Trotta. Madrid.
- Boff, L. (2000). *La dignidad de la Tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Editorial Trotta, S.A, Madrid.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta. Madrid
- Boff, L. (2006). *Virtudes para otro mundo posible. I Hospitalidad derecho y deber de todos*. Editorial Sal Terrae. Madrid
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* Tomado de: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708045100/7\\_escobar.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708045100/7_escobar.pdf) U
- Finol, M. y Camacho (2022). Método fenomenológico-hermenéutico. *Revista Omnia*. Año 28, No. 2 [Fecha de Consulta 30 de abril de 2025] Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/41840/48384>
- Léo Grillet, «Malcom FERDINAND, *Une écologie décoloniale. Penser l'écologie depuis le monde caribéen*», *Revue d'histoire du XIXe siècle* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 01 décembre 2023, consulté le 11 décembre 2025. <http://journals.openedition.org/rh19/9338>; <https://doi.org/10.4000/rh19.9338>
- Lander, E. (2010). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>.
- Leff, E. (2001). Espacio, Lugar y Tiempo. *Nueva Sociedad*, No.175. Septiembre-octubre.

- Morín, E. (1996). Pensamiento ecologizado. *Gazeta de Antropología*. Tomado de la página Web: [http://www.ugr.es/~pwlac/G12\\_01Edgar\\_Morin.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G12_01Edgar_Morin.html). Última fecha de revisión. 14-07-13
- Morín, E. (2010) *¿HACIA EL ABISMO? Globalización en el siglo XXI*. Paidós Iberica. Madrid.
- Morín, E. (2002). *El Método II. La vida de la vida*. Editorial Cátedra. Madrid.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Edición FACES/UCV. Caracas.
- Morín, E. y Delgado-Díaz (2017). *Reinventar la educación abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.
- Sánchez, B. (2011). *Hacia una Ética Ecológica desde la Interculturalidad*, Colección Textos Universitarios Vice-Rectorado Académico de LUZ, Maracaibo.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES Bogotá.

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, el autor **Sarmiento Ramírez, José Emilio**, declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo **Decolonialidad del saber sobre la ecología. Desde la propuesta Edgar Morín y Leonardo Boff**, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

**La identidad lacustre zuliana.  
Su resignificación desde la praxis educativa, académica e investigativa**  
**The lacustrine identity of Zulia.  
Its reinterpretation from educational, academic and research practices**

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096111>

Arámbulo Arámbulo, Angélica María Elena<sup>1</sup>

Correo: [angelica.aseinc@gmail.com](mailto:angelica.aseinc@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3848-6651>

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
Maracaibo, Venezuela

## Resumen

Esta reflexión crítica que se fundamenta en la praxis educativa, académica e investigativa, devela los elementos identitarios presentes en los zulianos de la generación de los años 1940 a 1980 y los contrasta con lo diagnosticado en las generaciones de zulianos nacidas desde los años 1990 a través de las preguntas: ¿Cuáles son las distintas miradas o intersubjetividades de la sociedad zuliana hacia el lago, presentes en sus imaginarios, discursivas y prácticas cotidianas? y ¿Qué referentes hacia el lago tienen las nuevas generaciones zulianas?, con el fin de resignificar la identidad lacustre zuliana desde una racionalidad ecológica sustentable propuesta para el Lago de Maracaibo. A través de la Investigación Acción Participativa se ha aplicado una entrevista en profundidad y una diagnosis arrojando resultados que conllevan a concluir que las nuevas generaciones zulianas tienen pocos elementos identitarios hacia el Lago de Maracaibo como su espacio vital.

**Palabras clave:** Elementos identitarios, identidad zuliana, Lago de Maracaibo, praxis educativa

## Abstract

This critical reflection, grounded in educational, academic, and research practices, reveals the identity elements present in Zulia residents from the 1940s to 1980s and contrasts them with the findings in Zulia residents born since the 1990s. This is achieved through the following questions: What are the different perspectives or intersubjectivities of Zulia society toward the lake, present in their imaginaries, discourses, and daily practices? and What references to the lake do the new generations of Zulia residents have? The aim is to redefine Zulia's lacustrine identity from a sustainable ecological rationale proposed for Lake Maracaibo. Through Participatory Action Research, an in-depth interview and a diagnostic

<sup>1</sup> Lcda. en Educación mención Historia. MSc. en Historia de Venezuela. Profesora Ordinaria UNERMB. Individuo de Número de la Academia de Historia del estado Zulia.



assessment were conducted, yielding results that lead to the conclusion that the new generations of Zulia residents have few identity elements related to Lake Maracaibo as their vital space

**Keywords:** Identity elements, Zulia identity, Lake Maracaibo, educational practice

## Introducción

En la región zuliana, sin duda alguna, el Lago constituye ese espacio natural común, donde los grupos humanos en su devenir histórico han ido configurando un espacio humanizado alrededor de una representación del ser, del vivir y del producir. Espacio que el historiador Germán Cardozo Galué categorizó como la Región Histórica Marabina, un constructo que configura al analizar las dinámicas económicas y sociales en torno al Lago y que define:

Un área con características históricas comunes, producto de la lenta gestación y fraguado de vínculos económicos y socioculturales entre los paisajes humanos que la componían, y del predominio e influencia de una ciudad que actuó como centro jerarquizante: Maracaibo; una región nodal aglutinada durante un período de larga duración, que generó un espacio social con especificidad propia. (Cardozo, 1991, p. 13)

De las dinámicas entre esos espacios que conforman la región histórica marabina surge desde de lo similar y la diversidad, lo que, denominados la identidad lacustre zuliana, de la cual el Lago es el ícono integrador, el espacio vital humanizado, en torno al que se aglutina todo un mosaico de representaciones socioculturales y de especificidades locales cotidianas.

Al denominar al Lago como espacio vital humanizado, se plantea la concepción del Lago como ecosistema natural que alberga y da vida, como espacio humanizado, que debe ser respetado y valorado; en confrontación a la representación que se ha construido en la identidad regional y nacional, del Lago como recurso, al que hay que explotar, con el que se mercantiliza, en función de sus reservas petroleras.

El propósito es develar ¿Cuáles son las distintas miradas o intersubjetividades de la sociedad zuliana hacia el lago, presentes en sus imaginarios, discursivas y prácticas cotidianas? Así mismo diagnosticar ¿Qué referentes hacia el lago tienen las nuevas generaciones zulianas?

Se diagnostican los referentes o constructos que manifiestan los zulianos entrevistados, así como los estudiantes de nivel Media Diversificada de la U.E.N. General Rafael Urdaneta y la U.E.P. Colegio Santa Rita, en relación al Lago de Maracaibo como ícono integrador de la identidad zuliana con el fin de crear una racionalidad ecológica sustentable para el lago de Maracaibo, desde la investigación acción participativa, llevando a la praxis distintas experiencias significativas de sensibilización, de reconocimiento y de concientización ambiental

Es pertinente y urgente, ante la crisis ambiental global y el grado de contaminación en el que se encuentra el Lago de Maracaibo, promover desde las praxis educativas, académicas e investigativas, referentes axiológicos o intersubjetividades identificadas con el lago como espacio de vida, desde una perspectiva crítica y sustentable, sobre todo en las actuales generaciones que viven en la cuenca del Lago de Maracaibo, espacio que ha sufrido una acelerada transformación natural y sociocultural en los últimos siglos por las dinámicas de la economía petrolera.

Las miradas o intersubjetividades al Lago como representación en la identidad del zuliano, se han transformado en su devenir histórico sociocultural, sobre todo en las actuales generaciones, lo que ha ido acelerando su transformación natural y cultural en los dos últimos siglos, a causa de la explotación petrolera y la mercantilización del espacio lacustre.

## 1. Fundamentos teóricos

En las discursivas y prácticas hacia el Lago se evidencia cómo se ha transformando la identidad lacustre zuliana, en ello han incidido grandemente los cambios en la percepción y en las representaciones, marcados por las relaciones humanas impuestas desde la colonia (en una primera fase), así como por la inserción al mercado capitalista y petrolero (después).

Esa percepción responde a la mercantilización de la naturaleza, la cual pervive hasta hoy en las subjetividades de la sociedad industrializada y que es urgente transformar desde lo axiológico, desde lo paradigmático, con una racionalidad en la que imperen nuevas percepciones e intersubjetividades hacia la naturaleza desde lo ecológico y lo sustentable:

Este cambio de percepción, que se produce en la <<problematización>> de una realidad en conflicto, al contemplar nuestros problemas vitales en su verdadero contexto exige que volvamos a enfrentarnos con nuestra realidad. Necesitamos <<apropiarnos>> del contexto e insertarnos en él, no <<adhiriéndonos>> a él, no bajo el imperio del tiempo, sino ya dentro del tiempo. (Freire, 1985, p. 62)

Desde dicha praxis ya referida, llevada a cabo en los ámbitos de la educación a nivel universitario y media diversificada de la academia, con la participación en foros, congresos, sesiones y de la investigación con la intervención en la realidad y la publicación de artículos científicos, se pretende, precisamente reflexionar de forma crítica sobre esa percepción indolente que impera en el relacionamiento de las nuevas generaciones zulianas con el Lago, la cual es causante del poco interés que muestran por la situación de contaminación y desidia en la que se encuentra este importante reservorio natural e ícono sociohistórico - cultural de la región zuliana.

A medida que se transforme la percepción mercantilista de las nuevas generaciones zulianas hacia el lago, por una mirada más humana, crítica, ecológica y sustentable, en esa medida se logran cambios necesarios para su conservación, descontaminación y preservación como espacio vital humanizado, en todas sus dimensiones: natural, histórica y sociocultural, dándole así un nuevo significado a la identidad lacustre zuliana

## 2. Metodología

A través de una entrevista en profundidad realizada a través de google forms a una población aproximada de 80 personas que habitan o habitaron en la cuenca del Lago de Maracaibo, en su mayoría adultos en edades que oscilan entre los 18 a 80 años, profesionales, en diversas áreas, amas de casa o estudiantes, se devela ¿Cuáles son las distintas miradas o intersubjetividades de la sociedad zuliana hacia el Lago, presentes en sus imaginarios, discursivas y prácticas cotidianas? Y se diagnostica ¿Qué referentes hacia el Lago tienen las nuevas generaciones zulianas? en base a preguntas sobre experiencia y comportamiento, las cuales descubren lo que hacen o han hecho los entrevistados.

En la entrevista se hicieron preguntas sobre opiniones o valores para descubrir las creencias y referentes axiológicos de los entrevistados. Preguntas sobre sentimientos, las cuales indagan sobre las

reacciones emocionales de los entrevistados. Preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que saben de sus mundos los entrevistados. Preguntas sobre lo sensorial, que indagan como perciben lo que les rodea a través de los sentidos, por último, las preguntas demográficas y de antecedentes con las que los entrevistados se autodescriben (Muñoz, 2001, pp. 147-148).

### 3. Resultados

Se evidencian en los resultados que las generaciones de habitantes de la cuenca del Lago de Maracaibo, nacidas entre las décadas de los años 1940 a 1980, tienen imágenes identitarias de arraigo hacia el Lago, marcadas por sus vivencias y experiencias cotidianas en torno a dicho espacio natural, esas imágenes están cargadas de una retórica sentimental que no va acompañada de la acción.

Los entrevistados se identifican con el Lago como símbolo identitario del zuliano y lo relacionan a recuerdos, imágenes y sentimientos. A diferencia de las generaciones de zulianos nacidas a partir de la década de 1990, las cuales tienen poca vinculación e imágenes referenciales de vivencias que se vinculen a su interacción con el Lago en su estado natural, por el contrario, lo perciben como símbolo objetivizado, contaminado, "donde hay petróleo que explotar".

#### 3.1. Análisis y discusión de los resultados

A través de una entrevista en profundidad realizada por google forms a una población aproximada de 80 personas que habitan o habitaron en la cuenca del Lago de Maracaibo, en su mayoría adultos en edades que oscilan entre los 18 a 80 años, profesionales, en diversas áreas, amas de casa o estudiantes, se devela ¿Cuáles son las distintas miradas o intersubjetividades de la sociedad zuliana hacia el Lago, presentes en sus imaginarios, discursivas y prácticas cotidianas? Y se diagnostica ¿Qué referentes hacia el Lago tienen las nuevas generaciones zulianas? en base a preguntas sobre experiencia y comportamiento, las cuales descubren lo que hacen o han hecho los entrevistados. Dichas preguntas sobre opiniones o valores para descubrir las creencias y referentes axiológicos de los entrevistados.

Preguntas sobre sentimientos, las cuales indagan sobre las reacciones emocionales de los entrevistados. Preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que saben de sus mundos los

entrevistados. Preguntas sobre lo sensorial, que indagan como perciben lo que les rodea a través de los sentidos y por último, las preguntas demográficas y de antecedentes, con las que los entrevistados se autodescriben (Parafraseado de Muñoz, 2001, pp. 147-148), evidencian en sus resultados que las generaciones de habitantes de la cuenca del Lago de Maracaibo, nacidas entre las décadas de los años 1940 a 1980, tienen imágenes identitarias de arraigo hacia el Lago, marcadas por sus vivencias y experiencias cotidianas en torno a dicho espacio natural, esas imágenes están cargadas de una retórica sentimental que no va acompañada de la acción.

De los resultados obtenidos se devela que El 63.3 % de los entrevistados hace vida diaria en sitios cercanos al Lago, lo que es paradójico es que al cotejar esta información con la realidad diagnosticada en las aulas de clase, se evidencia que a pesar de esa cercanía diaria al Lago del zuliano, este tiene referentes negativos de ese espacio de vida que relaciona con la contaminación, considerando que sus aguas no son aptas para estar en contacto con ellas, haciendo chistes con imágenes negativas de su situación ambiental.

Esto es sustentado con el resultado, cuando se le pregunta a los zulianos entrevistados si ¿Tiene oportunidades de relacionarse con espacios cercanos al Lago de Maracaibo? a lo que 76.7% respondió afirmativamente, lo preocupante es que, a pesar de tener dicha oportunidad a diario, al preguntársele ¿Con que frecuencia lo hace? el 66.7 % respondió que a veces y solo el 30% respondió que lo hace con frecuencia.

Lo que lleva a la reflexión crítica en lo diagnosticado de la praxis en la población de estudiantes del nivel educativo de media diversificada, en edades comprendidas de 12 a 17 años, donde la mayoría, tanto de la U.E.N. Gral. Rafael Urdaneta cursantes de 1er año, de 2 do Año y de 5to año como de la U.E.P. Colegio Santa Rita, cursantes de 3er año secciones A y B, manifestaron no haber tenido contacto directo con el hábitat natural del Lago de Maracaibo, tan sólo un acercamiento en el Parque Vereda del Lago, ubicado en la Prolongación Avenida El Milagro de la ciudad de Maracaibo, donde los marabinos van a recrearse y a caminar avistando el Lago, significando en la actualidad ese vínculo más próximo con el espacio vital humanizado.

Al profundizar en el ideario personal de los entrevistados sobre qué es para ellos el Lago y qué opinan sobre su estado actual el 76.7% respondió que es un "Símbolo de Identidad" y el 23.3% que es un "Espacio Natural". Así mismo, el 80% respondió que el Lago "está mal", mientras que el 16.7% opinó que "está normal" y el resto que "está perfecto", lo que sustenta la tesis de que el Lago ya no es percibido por los zulianos desde un referente natural que representa un ecosistema vivo, sino que es una imagen o referencia abstracta e idealizada, que permanece estática, que se ha objetivizado.

De los resultados de la diagnosis realizada a los estudiantes del nivel educativo media diversificada, además se arrojó que éstos ni si quiera lo perciben como un símbolo de identidad del zuliano, al preguntárseles con que símbolos o elementos identitarios relacionan la zulianidad o el ser zulianos, Qué los identifica como zulianos?, respondieron: la gaita, la comida, la forma de hablar, la forma de ser jocosa, la Chinita como cariñosamente llaman los zulianos a la Virgen Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá, la Basílica y el Puente General Rafael Urdaneta, pero ninguno respondió el Lago de Maracaibo, siendo éste su espacio de vida.

Igualmente, la mayoría mostró poco interés o desconocimiento sobre su estado actual, lo que lleva a reflexionar que las nuevas generaciones de zulianos tienen un escaso o ningún sentido de pertenencia hacia el Lago en su estado natural, no se valora lo que no se conoce y esa es la realidad, los jóvenes zulianos desconocen la naturaleza y ecosistemas lacustres.

Los entrevistados así mismo manifestaron en su 100% que para ellos el Lago es "valioso", el 83.3% tiene recuerdos relacionados al Lago, mientras que 16.7% dice tener muy pocos. Sin embargo, el 100% coincidió en que esos recuerdos son agradables

Estos resultados sustentan la tesis de que en las generaciones de zulianos de las décadas de los años 1940 a 1980, perviven referencias hacia el Lago como espacio al que estuvieron o están vinculados en su estado natural, conservando aun recuerdos, sentimientos y experiencias que le hacen tener un sentido identitario con el espacio lacustre.

Son generaciones que mantenían contacto directo con el ecosistema Lago, muchos de ellos iban a bañarse en sus playas los fines de semana como paseo familiar o recreacional, otros pescaron en él o han disfrutado de sus distintas especies en alguna comida, como el mojito, bagre o cangrejo, han navegado

en alguna embarcación por sus aguas y avistado sus paisajes naturales, así como su flora y fauna, teniendo algún conocimiento sobre sus cualidades naturales.

De los entrevistados, el 76.7% se ha bañado alguna vez en el Lago de Maracaibo y el 93.3% ha navegado o hecho alguna actividad dentro o cerca del Lago de Maracaibo, sintiendo agrado al estar cerca del Lago en un 93.3%. el 43.3 % dice conocer su historia, el 33.3% conoce su geografía y el 23.3% su naturaleza. Al preguntarles ¿Qué es el Lago? El 56.7% respondió que es un lago dulce, el 33.3% que es un estuario y el 10% que es una cuenca. También refieren, en su 86.7% que leen información y noticias sobre el Lago.

Esta entrevista en profundidad, busca además inferir las sensibilidades: auditiva, gustativa, olfativa, visual, de contacto y emocional, vinculadas al Lago, presentes en la identidad del zuliano. Lo que se categoriza como la sensibilidad integrada, la cual busca propiciar a través de la integralidad del ser humano, representada en sus sentidos y emocionalidad, una racionalidad ecológica sustentable para la preservación del Lago de Maracaibo desde la educación ambiental, conllevando también a la resignificación de la identidad lacustre zuliana en las actuales generaciones; ya que los seres humanos valoran y desarrollan su sentido identitario con lo que conocen, sienten y viven.

Los entrevistados al profundizar en su sensibilidad integrada, en un 86.7% han experimentado sensaciones vinculadas al Lago, teniendo imágenes observadas o que relacionan en su mente al Lago, identifican al Lago con sabores como el pescado, el agua de coco, el mango, los cítricos, el plátano, la yuca y lo criollo, con su sonido natural, su marullo u oleaje y a la canción Coquivacoa de Alí Primera, la cual denuncia la contaminación del lago de Maracaibo. También lo vinculan con olores como la brisa fresca, a dulce, a pescado, a contaminación o poco agradable, a sentimientos como la tristeza, el dolor al ver su contaminación, paz, nostalgia, orgullo, felicidad y alegría. Así mismo describen su relacionamiento con el Lago en un 56.7% como respetuoso y en un 43.3% como ecológico. El 96.7% se identifica con el espacio natural del Lago de Maracaibo, opina en un 56.7% que su naturaleza es bella y para un 43'3% es especial.

Esta generación de zulianos nacidos entre los años 1940 a 1980, por los resultados de la entrevista en profundidad que han sido reflexionados de forma crítica en un 93% se comprometería a ayudar a la

preservación del Lago de Maracaibo con sus acciones y propone para su descontaminación la eliminación de vertederos de petróleo y basura, la promoción social y educación para su cuidado y para crear conciencia ecológica, la construcción y mantenimiento de plantas de tratamiento de aguas servidas y residuales, evitar derrames petroleros, la recolección frecuente de desechos sólidos, campañas de reciclaje y la atención gubernamental.

Se puede aseverar que son una generación en la que aún perviven elementos de la identidad lacustre zuliana, lo que se constata en sus respuestas, cargadas de su sensibilidad integrada, de lo que les dirían a las personas que no conocen al Lago. Los entrevistados les dirían: “que es hermoso”, “que es espectacular”, “que lo visiten y den un paseo por sus riveras para que disfruten de algo hermoso”, “que sus orillas inspiraron el nombre de Venezuela. En su lenguaje coloquial le dirían “venite pa’ Maracaibo y navega por nuestro Lago”, “que lo conozcan porque es algo maravilloso”, que es un espacio vital para el estado Zulia, el cual debe ser protegido y preservado” y “que pasar el puente sobre el Lago y mirar su inmensidad es sentir el corazón lleno de zulianidad”

Sus referencias identitarias contrastan con la realidad diagnosticada en los estudiantes que representan esas nuevas generaciones zulianas nacidas a partir de 1990, los cuales, por los resultados inferidos y reflexionados de forma crítica, carecen de una sensibilidad integrada hacia el Lago de Maracaibo y por ende no se identifican con su espacio vital humanizado. En su mayoría, refieren no haberse bañado nunca en el Lago ni tener algún contacto directo con dicho espacio natural, hacen chistes o memes muy singulares de que “si se bañan en el Lago se vuelven mutantes o les sale otro ojo” por su contaminación.

Esta generación sólo tiene imágenes de un Lago contaminado. Al describirlo manifiesta que: “tiene lemna, basura, hiede, sus animales están enfermos por el petróleo y sus peces u otras especies no son aptas para el consumo humano”. No conoce al Lago como ecosistema natural, ni sus cualidades en cuanto a su geografía, su flora y su fauna. Tiene una imagen identitaria del Lago velada de negatividad. Es para ella “un espacio de agua contaminada, de donde se saca petróleo” y paradójicamente esa es la imagen que colectivamente hoy prevalece en relación al Lago de Maracaibo en la opinión pública.

Al cotejar noticias y artículos de opinión sobre el Lago de Maracaibo, se encuentra que ellas están dirigidas sobre todo a denunciar su estado de contaminación, documentando cómo el Lago se ha transformado en el devenir de los años por la explotación petrolera y la acción contaminante de industrias y de sus habitantes. Un ejemplo de ello lo tenemos en el articulista Manuel Bermúdez Romero que en el año 2010 publicó en la web título de artículos como “Lago de Maracaibo, el más sucio del mundo” en el cual se denuncia el alto grado de contaminación del Lago, las enfermedades presentes en sus aguas y la poca conciencia que se tiene sobre la situación, señalando además que, en internet al buscar el lago más contaminado del mundo, el de Maracaibo comparte la primera posición con un lago norteamericano, han contribuido a crear una imagen negativa hacia el Lago desde los referentes identitarios. Este artículo refiere: **“La conservación del lago exige que toda la sociedad zuliana se dedique formalmente a salvarlo, apoyada en los especialistas sobre la materia y buscando una solución integral que parte desde la conservación de su cuenca”**.

Otro título que resalta esa imagen del Lago como espacio contaminado, esa visión identitaria negativa hacia su naturaleza es el artículo **“El Lago de Maracaibo es una cloaca”** en el cual se denuncia que la contaminación del lago es de larga data, no sólo por los derrames petroleros, sino en gran medida por las aguas servidas; en el artículo además se señala la indolencia de la opinión pública ante ello, unida a la falta de políticas conservacionistas que aporten **“...soluciones a fondo para salvar el estuario zuliano”**.

Son artículos que tienen una alta carga de denuncia de la situación de contaminación e indolencia en la que permanece el Lago de Maracaibo. Pero además reflejan esa imagen que tiene el zuliano del Lago, ya no en su belleza y cualidades naturales, sino en su problemática ambiental.

## Consideraciones finales

Estos resultados obtenidos de la entrevista en profundidad aplicada y del proceso diagnóstico que se llevó a cabo en los estudiantes, fundamentan la praxis educativa, académica e investigativa para enfrentar esa percepción indolente que impera en el relacionamiento del zuliano con el Lago, la cual es

la causante de la situación de contaminación y desidia en la que se encuentra este importante reservorio natural e ícono sociohistórico y cultural de la región zuliana.

A medida que seamos capaces de transformar la percepción mercantilista y colonial del zuliano hacia el Lago por una mirada más humana, más intercultural y ecologista, en esa medida se lograrán cambios necesarios para su conservación, descontaminación y para su apreciación como patrimonio en todas sus dimensiones: natural, histórica y cultural, lo que requiere de acciones concretas que han sido llevadas a cabo a través del método de Investigación Acción Participativa con la aplicación de un plan de diálogo para la construcción de la racionalidad ecológica sustentable hacia el Lago de Maracaibo, así como a través de la actuación desde la Academia de Historia del estado Zulia como Individuo de Número Sillón XVI, pronunciando discursos, participando como ponente en conversatorios y congresos, haciendo publicaciones y proponiendo en contextos educativos, académicos y gubernamentales la declaración del Lago de Maracaibo como Patrimonio Natural Regional.

En la praxis investigativa se está desarrollando un proyecto de tesis doctoral, el cual se encuentra en la fase de resultados, titulado La educación ambiental en la construcción de una racionalidad ecológica sustentable para el Lago de Maracaibo, de la cual se deriva esta reflexión crítica sobre la resignificación de la identidad lacustre zuliana.

## Referencias

- Cardozo, G. (1991). *Maracaibo y su región histórica: El circuito agroexportador 1830-1860*. Universidad del Zulia.
- Bermúdez, M. (2010, 17 de julio). *El Lago de Maracaibo es una cloaca*. Contextos. <https://contextos.blogia.com/2010/071701-el-lago-de-maracaibo-es-una-cloaca.php>
- Bermúdez, M. (2010, 4 de noviembre). *"Lago de Maracaibo, el más sucio del mundo"*. Contextos. <https://contextos.blogia.com/2010/110402-lago-de-maracaibo.php>
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, la autora **Arámbulo Arámbulo, Angélica Maríaelena**, declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo ***La identidad lacustre zuliana. Su resignificación desde la praxis educativa, académica e investigativa***, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

## La interculturalidad como principio epistémico. Construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano socio diverso en la pluralidad cultural

### Interculturality as an epistemic principle.

### Constructionality of being, doing, and transcending the human, socio-diverse-cultural plurality

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096169>

Alvillar Polanco, Eunices<sup>1</sup>

Correo: [eualvillar@gmail.com](mailto:eualvillar@gmail.com)

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

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt  
Zulia, Venezuela

## Resumen

La investigación aborda la interculturalidad como principio epistémico, concebida en la construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso, destacando su relevancia en la formación socio educativa formativa. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, interpretativo y socio-crítico, diseño documental hermenéutico, sustentado en la revisión de fuentes filosóficas, pedagógicas y científicas, complementadas con diagramas conceptuales elaborados para representar el núcleo epistémico. Los resultados evidencian que la interculturalidad no se manifiesta espontáneamente, requiere comprensión compleja, basadas en la legitimidad del otro, la integración de razón y emoción, y la praxis educativa como espacio de transformación. Se concluye que la propuesta ofrece un modelo interdisciplinario - transdisciplinario capaz de dinamizar la convivencia plural, superar la colonialidad del saber y promover la formación de sujetos sensibles, críticos y comprometidos con la diversidad cultural y humana.

**Palabras clave:** interculturalidad, construccionalidad, principio epistémico, pluralidad humana

## Abstract

This research addresses interculturality as an epistemic principle, conceived within the constructivism of being, doing, and transcending the human and socio-diverse, highlighting its relevance in socio-educational development. It was developed using a qualitative, interpretive, and socio-critical approach,

<sup>1</sup> Wayuu: Epieyuu. Abogada. Licenciada en Educación. Mención Ciencias Sociales. Área: Geografía. Magíster Scientiarum en Geografía, Mención. Docencia. Doctora en Ciencias Humanas. Postdoctora en Ciencias Humanas. Docente-investigadora.



employing a hermeneutic documentary design. This design is based on a review of philosophical, pedagogical, and scientific sources, complemented by conceptual diagrams created to represent the epistemic core. The results demonstrate that interculturality does not manifest spontaneously; it requires complex understanding based on the legitimacy of the other, the integration of reason and emotion, and educational praxis as a space for transformation. The study concludes that the proposed model offers an interdisciplinary-transdisciplinary approach capable of energizing pluralistic coexistence, overcoming the coloniality of knowledge, and promoting the formation of sensitive, critical individuals committed to cultural and human diversity.

**Keywords:** interculturality, constructivism, epistemic principle, human plurality

## Introducción

La interculturalidad, más allá de ser una noción teórica que expresa relación entre culturas, se configura como un principio epistémico que interpela la construcción del ser humano en su dimensión socio diversa. Esta investigación se propone dilucidar la interculturalidad desde su construccionalidad, entendida como proceso complejo que articula razón, emoción, ética y convivencia en la formación del sujeto. En este sentido, se plantea una reflexión profunda sobre el modo en que se construye el ser, el hacer y el trascender en contextos educativos, familiares y comunitarios, donde la diversidad cultural no solo se reconoce, sino que se legitima como fundamento de lo humano.

El propósito central del estudio es generar una propuesta teórica, metodológica e interdisciplinaria que permita comprender y dinamizar la interculturalidad como fenómeno socio - espacial, educativo y afectivo. Para ello, se aborda la necesidad de construir modelos que respondan a la complejidad del aprendizaje humano, desde una perspectiva que integre la geografía como ciencia social, junto a aportes de la neurociencia, la pedagogía y la filosofía. El alcance de la investigación se extiende a la formación ciudadana, la praxis educativa y la transformación de subjetividades en contextos plurales.

El trabajo se estructura en seis apartados: fundamentos teóricos, metodología, resultados, análisis y discusión, conclusiones y referencias. Cada sección contribuye a esclarecer cómo la interculturalidad, como principio epistémico, puede ser gestionada desde la construccionalidad del ser, en función de promover la legitimidad del otro, la convivencia en paz y la formación de sujetos capaces de actuar en ciudadanía. La relevancia de este estudio radica en su capacidad para ofrecer una mirada crítica y

transformadora sobre los procesos educativos actuales, proponiendo una mirada crítica dialéctica y transformadora que habiliten el aprendizaje desde el amor, la aceptación y la diversidad.

## 1. Fundamentos teóricos

### 1.1. La interculturalidad, como principio epistémico

Explicar la interculturalidad como principio epistémico, se sustenta en una diversidad de enfoques que convergen en la necesidad de legitimar al otro en su diferencia. Maturana (2001) plantea que el amor constituye la emoción fundamental que hace posible la hominización y la convivencia social, destacando que sin aceptación del otro no hay fenómeno social. Este planteamiento se articula con la idea de construccionalidad, entendida como el proceso mediante el cual el ser humano se forma en interacción con la familia, la escuela y la comunidad, configurando emociones, pensamientos y valores que determinan su actuar ciudadano.

Walsh (2008) advierte sobre la colonialidad del saber, especialmente en los sistemas educativos, donde se privilegia el conocimiento eurocéntrico y se desacreditan los pensamientos propios. Esta crítica se enlaza con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010), quien defiende una epistemología del Sur orientada a rescatar saberes locales y comunitarios, como alternativa a la hegemonía de una sola lógica de conocimiento. En este sentido, la interculturalidad se convierte en un espacio de resistencia y creación de nuevas formas de pensar y convivir, basadas en la pluralidad y la complementariedad.

Fornet (2009) expone la interculturalidad como dimensión constitutiva de la contextualidad, señalando que la subjetividad heredada bajo prejuicios impide el diálogo genuino. De allí la necesidad de revisar los procesos de subjetivación y construir sujetos capaces de relacionarse desde la aceptación y la legitimidad. Dussel (1998), desde la ética comunitaria, complementa esta visión al proponer que la praxis humana debe orientarse hacia la responsabilidad frente al otro, reconociendo que la comunidad es el espacio donde se configuran los valores de solidaridad, justicia y respeto que fundamentan la convivencia intercultural.

La teoría de la transcomplejidad, desarrollada por Morín y ampliada en el ámbito latinoamericano, aporta un marco para comprender la interculturalidad como fenómeno multidimensional. Esta

perspectiva reconoce la necesidad de integrar lo biológico, lo social, lo cultural y lo espiritual en un mismo entramado, donde la complementariedad y la interdisciplinariedad son esenciales para abordar la diversidad humana. Así, la interculturalidad se concibe como proceso dinámico que trasciende la simple coexistencia y se orienta hacia la construcción de nuevas subjetividades y prácticas sociales.

Autores como Zarur (2012), Prodes (2005) y Álvarez (2013) han evidenciado que las concepciones de multiculturalidad y pluriculturalidad resultan insuficientes, pues perpetúan desigualdades y exclusiones. En contraste, la interculturalidad exige un fundamento ético y epistemológico que permita superar prejuicios y discriminaciones, habilitando la convivencia en paz y la ciudadanía plena. Vigotsky, citado por González (2011), refuerza esta idea al destacar la relación entre lo cognitivo y lo afectivo en el aprendizaje, mostrando que la formación del ser humano se da en interacción con otros y que la educación es el espacio privilegiado para construir la interculturalidad.

En síntesis, los fundamentos teóricos de esta investigación se apoyan en una convergencia de perspectivas críticas y humanistas que reconocen la interculturalidad como construccionalidad del ser, hacer y trascender. La ética comunitaria, la epistemología del Sur, la transcomplejidad y las propuestas de autores clásicos y contemporáneos permiten configurar un marco sólido para comprender la interculturalidad como fenómeno epistémico, axiológico y praxiológico, indispensable para la formación ciudadana y la transformación social.

## 1.2. Construccionalidad e interculturalidad

La construccionalidad se entiende como el proceso dinámico mediante el cual el ser humano se forma en interacción constante con la familia, la escuela y la comunidad. No es un estado fijo, sino una práctica relacional que articula razón y emoción, pensamiento y afecto, en la configuración de la subjetividad. En este sentido, la construccionalidad implica reconocer que cada individuo se edifica en el convivir cotidiano, donde las experiencias compartidas moldean valores, conductas y comportamientos que legitiman o niegan al otro en su diferencia cultural.

Este concepto se sustenta en los aportes de Maturana (2001), quien afirma que el amor es la emoción fundamental que hace posible la hominización y la convivencia social. Desde esta perspectiva,

la construccionalidad se vincula con la aceptación legítima del otro, pues sin reconocimiento no hay fenómeno social. Asimismo, la ética comunitaria de Dussel (1998) refuerza la idea de que el ser humano se constituye en relación con los demás, y que la praxis debe orientarse hacia la responsabilidad y solidaridad como fundamentos de la vida en comunidad.

La construccionalidad también se explica desde la transcomplejidad, que reconoce la necesidad de integrar dimensiones biológicas, sociales, culturales y espirituales en la formación del ser. Morin y Boaventura de Sousa Santos aportan que el conocimiento y la convivencia no pueden reducirse a una sola lógica, sino que deben articularse desde la complementariedad y la pluralidad. En este marco, la construccionalidad de la interculturalidad se convierte en un proceso interdisciplinario que habilita la transformación de subjetividades y la construcción de nuevas formas de ciudadanía.

En conclusión, la construccionalidad es el eje que permite comprender cómo la interculturalidad trasciende la mera coexistencia de culturas y se convierte en principio epistémico. Ella articula lo gnoseológico, lo axiológico y lo praxiológico, mostrando que el ser humano se construye en el relacionar cotidiano, y que la educación es el espacio privilegiado para dinamizar este proceso. De allí que la interculturalidad, como construccionalidad del ser, hacer y trascender, se presente como una propuesta crítica y transformadora para la sociedad contemporánea.

### **1.3. La episteme y la interculturalidad como principio epistémico: construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso**

La episteme, entendida como el conjunto de saberes que configuran una época y orientan la producción del conocimiento, se transforma radicalmente cuando se incorpora la interculturalidad como principio rector. Esta no se limita a la coexistencia de culturas, sino que propone una forma de conocer que legitima la diferencia, reconoce la pluralidad de sentidos y articula razón, emoción y espiritualidad en el proceso de aprendizaje. En este marco, la interculturalidad se erige como principio epistémico que interpela la forma en que se construye el ser humano en su dimensión relacional, afectiva y cognitiva.

La imagen conceptual que acompaña esta investigación representa visualmente esta episteme pendimensional. En su centro, la frase "La interculturalidad como principio epistémico: construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso" sintetiza una propuesta

filosófica que integra múltiples dimensiones del conocimiento. Alrededor, emergen conceptos como razón-emoción, ética, reflexión, conciencia del operar del sistema nervioso, cohabitar en la convivencia, aceptación y legitimidad, que revelan la complejidad del proceso formativo y la necesidad de una educación que habilite el pensar-sentir desde la diversidad.

La construccionalidad, en este contexto, no es una técnica ni una metodología aislada, sino una categoría epistémica que expresa cómo el ser humano se forma en el roce social, en la interacción recurrente con otros, en espacios como la familia, la escuela y la comunidad. Este proceso implica la edificación del ser desde el amor como principio rector, tal como lo plantea Maturana, y desde la ética comunitaria que propone Dussel, donde el otro no es tolerado ni asimilado, sino legítimamente aceptado en su diferencia.

El enfoque pendimensional permite comprender que la interculturalidad no puede ser abordada desde una sola ciencia ni desde una lógica lineal. Requiere la integración de saberes geográficos, neurocientíficos, pedagógicos, filosóficos y sociológicos, que permitan entender al ser humano como unidad bio-psico-social y espiritual. La transcomplejidad, como lo plantea Boaventura de Sousa Santos, es clave para articular esta diversidad sin reducirla ni fragmentarla, sino reconociendo que el conocimiento se construye en el entretejido de múltiples dimensiones.

Así, la interculturalidad como principio epistémico propone una nueva forma de conocer, enseñar y convivir. Una episteme que no busca homogeneizar, sino habilitar la pluralidad como riqueza; que no impone verdades únicas, sino que construye saberes desde el diálogo, la afectividad y la legitimidad del otro. En este sentido, la construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso se convierte en una propuesta transformadora para la educación, la ciudadanía y la convivencia en paz.

Desde esta perspectiva, el núcleo conceptual se fundamenta en una propuesta filosófica y educativa que concibe la interculturalidad no como una política de inclusión ni como una simple coexistencia entre culturas, sino como un principio epistémico que transforma la manera de conocer, formar y convivir. Este principio se articula con la noción de construccionalidad, entendida como el proceso dinámico mediante el cual el ser humano se edifica en interacción con otros, desde la emoción, la razón, la ética y la espiritualidad. El núcleo conceptual que guía este estudio la interculturalidad como principio

epistémico: construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso propone una mirada pendimensional del conocimiento, integrando lo cognitivo, lo afectivo, lo ético, lo social y lo ontológico.

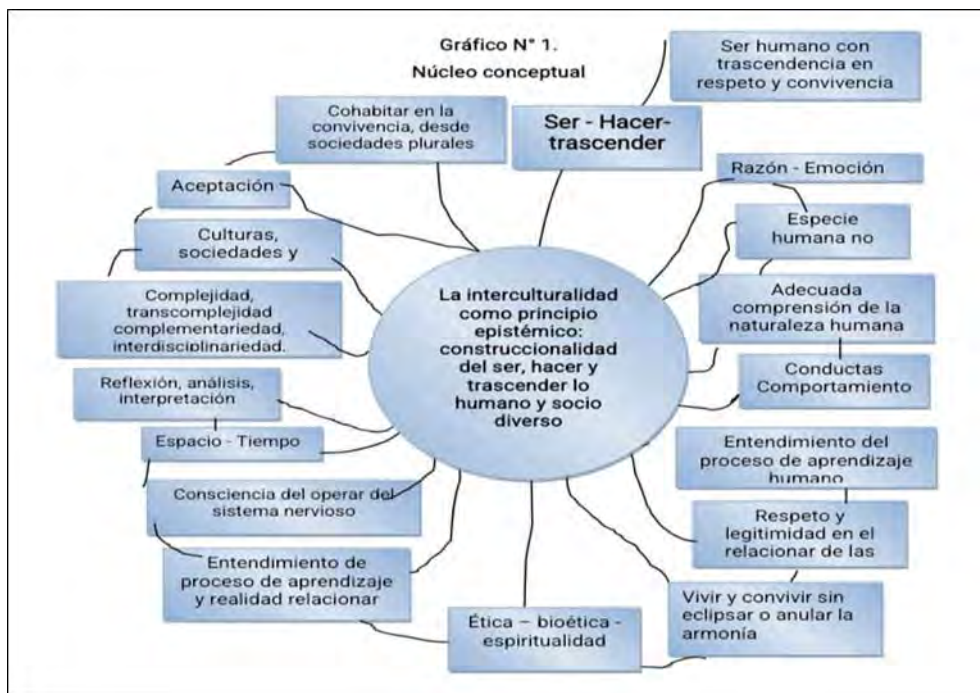
Desde esta visión, el ser humano no se define por categorías estáticas ni por identidades fragmentadas, sino por su capacidad de relacionarse legítimamente con la diversidad que lo rodea. La interculturalidad, en tanto principio epistémico, habilita la comprensión profunda de la naturaleza humana, reconociendo que el aprendizaje, la convivencia y la ciudadanía se construyen en el roce social, en el diálogo entre culturas, en la aceptación del otro como legítimo en su diferencia. La construccionalidad del ser implica entonces una praxis educativa que forma sujetos capaces de actuar desde el amor, la solidaridad y el respeto, trascendiendo prejuicios, exclusiones y esquemas hegemónicos.

Este artículo se estructura en torno a los fundamentos teóricos que sustentan esta propuesta, la metodología empleada, los resultados obtenidos, el análisis crítico de los hallazgos y las consideraciones finales. A través de una lectura interdisciplinaria y transdisciplinar que integra aportes de la geografía, la neurociencia, la pedagogía, la ética comunitaria y la epistemología del Sur se busca evidenciar que la interculturalidad, como principio epistémico, es una vía legítima para construir subjetividades sensibles, críticas y comprometidas con la transformación social

Desde esta perspectiva la interculturalidad como principio epistémico: construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso en contextos de convivencia plural, desde la razón, la emoción, la ética, la espiritualidad y la comprensión profunda del aprendizaje humano. Tal como se puede observar en el gráfico imagen 1.

La cual presenta el núcleo conceptual: "La interculturalidad como principio epistémico: construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso". Este eje central no es solo una afirmación teórica, sino una propuesta filosófica que articula múltiples dimensiones del conocimiento, la formación y la convivencia humana. Desde allí, se irradian conceptos que configuran una episteme pendimensional.

Imagen 1. Núcleo conceptual



Fuente: elaborado por la autora

a) *Gnoseológico*: ¿Qué se conoce y cómo se conoce? La imagen muestra que el conocimiento intercultural no parte de una lógica única, sino de la consciencia del operar del sistema nervioso, la reflexión, análisis e interpretación y el entendimiento del proceso de aprendizaje humano. Esto implica que el conocer se construye desde la experiencia vivida, el sentir y el pensar, en interacción con lo diverso.

b) *Epistemológico*: ¿Cómo se valida el conocimiento? La interculturalidad como principio epistémico se fundamenta en la complejidad, transcomplejidad, complementariedad e interdisciplinariedad. No se trata de una verdad única, sino de múltiples verdades que emergen del relacionar humano, legitimando al otro desde su cultura, historia y emocionalidad. La imagen lo expresa en el eje central: "construccional del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso".

c) *Axiológico*: ¿Qué valores sustentan el conocimiento? La imagen destaca valores como respeto, legitimidad, ética, aceptación, convivencia sin eclipsar la armonía. El amor aparece como principio rector, y el vivir y convivir se convierte en acto valorativo. Aquí se articula la dimensión ética del reconocimiento del otro como legítimo en su diferencia.

d) *Praxiológico*: ¿Cómo se aplica el conocimiento en la acción? La interculturalidad se traduce en conductas y comportamientos, en el hacer cotidiano que se construye desde el ser humano con trascendencia. La imagen propone una praxis educativa, social y comunitaria que habilita el aprendizaje desde la emoción, la razón y la interacción recurrente.

e) *Ontológico*: ¿Qué es el ser humano en este enfoque? La imagen define al ser como socio diverso, en constante construcción. El ser-hacer-trascender implica que la identidad humana no es fija, sino dinámica, relacional y afectiva. La adecuada comprensión de la naturaleza humana y la especie humana como unidad en diversidad son claves para entender que la interculturalidad no es solo convivencia, sino transformación ontológica.

Ello implica, una estructura de saber que integra lo ético, lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo espiritual. Cada ramificación representa una dimensión clave del proceso construccional:

- *Dimensión ética*: Respeto, legitimidad, aceptación, ética, vivir y convivir sin eclipsar la armonía. Aquí se expresa la necesidad de reconocer al otro como legítimo en su diferencia, sin imponer ni anular su identidad cultural.
- *Dimensión cognitiva*: Reflexión, análisis, interpretación, entendimiento del proceso de aprendizaje humano. Esta dimensión articula el pensamiento crítico y la comprensión profunda del aprender como fenómeno relacional.
- *Dimensión emocional y neurobiológica*: Razón-emoción, conciencia del operar del sistema nervioso. Se reconoce que el aprendizaje y la convivencia no son solo racionales, sino profundamente afectivos y biológicos, implicando el cerebro límbico y la neo corteza.

- *Dimensión social y cultural:* Cohabitar en la convivencia desde lo socio, culturas, sociedades, conductas y comportamientos. Aquí se ubica la interculturalidad como práctica cotidiana, donde el ser humano se construye en interacción con su entorno.
- *Dimensión ontológica y espiritual:* Ser humano con trascendencia, adecuada comprensión de la naturaleza humana, especie humana. Esta dimensión reconoce que el ser humano no es solo un ente social, sino un ser con capacidad de trascender, de construir sentido y espiritualidad en su vivir.
- *Dimensión epistemológica y metodológica:* Complejidad, transcomplejidad, complementariedad, interdisciplinariedad. La imagen propone una forma de conocer que supera la fragmentación disciplinar y abraza la diversidad de saberes como riqueza epistemológica.

En conjunto, la imagen no solo ilustra, sino que sintetiza tu propuesta teórica: la interculturalidad no es una técnica ni una política de inclusión, sino un principio epistémico que transforma la manera de conocer, educar y convivir.

La construccionalidad del ser, hacer y trascender se convierte así en una guía para formar sujetos capaces de actuar en ciudadanía, desde el amor, la legitimidad y la pluralidad

## 2. Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, interpretativo y socio-crítico, orientado a comprender la interculturalidad como principio epistémico desde la construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso. El estudio se fundamenta en una perspectiva pendimensional, que articula lo ético, lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo espiritual, permitiendo una lectura compleja e interdisciplinaria del fenómeno educativo en contextos plurales.

El tipo de investigación es teórica-documental, con diseño hermenéutico y reflexivo, sustentado en el análisis crítico de fuentes académicas, filosóficas y pedagógicas. Se consultaron textos especializados en interculturalidad, epistemología del Sur, ética comunitaria, neurociencia del aprendizaje y geografía crítica, seleccionados en bases de datos científicas y repositorios institucionales. La revisión incluyó autores como Maturana, Walsh, Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Fernet, Zarur, González y Prodes, entre otros.

La estrategia metodológica consistió en la construcción de un modelo teórico-metodológico interdisciplinar, basado en la interpretación de categorías clave: construccionalidad, legitimidad, diversidad, aprendizaje, convivencia y ciudadanía. Se emplearon técnicas de análisis de contenido, triangulación teórica y síntesis reflexiva, con el apoyo de diagramas conceptuales elaborados por la autora para representar visualmente el núcleo epistémico de la propuesta.

La población referencial corresponde a contextos educativos venezolanos, especialmente en espacios escolares, familiares y comunitarios donde se evidencian prácticas de exclusión, asimilacionismo o negación de la diversidad cultural. Aunque no se aplicó una muestra estadística, se consideraron experiencias formativas reales como referentes para validar la pertinencia de la propuesta. La validez se garantiza mediante la coherencia interna del modelo teórico, y la consistencia se sustenta en la convergencia de fuentes filosóficas, pedagógicas y científicas que respaldan la construccionalidad como categoría epistémica.

En síntesis, la metodología empleada permite direccionar la investigación hacia una comprensión profunda y transformadora de la interculturalidad, proponiendo estrategias construccionales que habiliten el aprendizaje desde el amor, la legitimidad y el respeto por la diversidad humana.

### 3. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los lineamientos conceptuales y metodológicos evidencian que la interculturalidad como principio epistémico se configura en la práctica educativa y social como un proceso de construccionalidad del ser, hacer y trascender. El análisis de las fuentes teóricas y la interpretación de los datos recopilados muestran que la interculturalidad no se manifiesta de manera espontánea en los contextos sociales, sino que requiere ser construida mediante estrategias pedagógicas, éticas y comunitarias que legitimen la diversidad cultural y humana.

Se constató que la construccionalidad opera en espacios formativos como la familia, la escuela y la comunidad, donde las interacciones recurrentes moldean emociones, pensamientos y valores. Los resultados indican que la legitimidad del otro, el respeto y la aceptación son condiciones necesarias para que la interculturalidad trascienda más allá de la coexistencia y se convierta en praxis ciudadana.

Asimismo, se identificó que el aprendizaje construccional se vincula directamente con la integración de razón y emoción, confirmando que la formación del ser humano requiere

### 3.1. Análisis y discusión de los resultados

Los resultados obtenidos evidencian que la interculturalidad, concebida como principio epistémico, trasciende las nociones tradicionales de multiculturalidad y pluriculturalidad, al situarse en la construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso. El análisis muestra que la formación ciudadana y educativa no puede limitarse a la coexistencia de culturas, sino que requiere un proceso de legitimación del otro, fundamentado en valores como el respeto, la solidaridad y la aceptación. Esta perspectiva coincide con los planteamientos de Maturana (2001), quien sostiene que el amor es la emoción fundante de lo social, y con Dussel (1998), que propone la ética comunitaria como base para la convivencia legítima.

La discusión revela que la práctica educativa actual, en muchos contextos, reproduce esquemas de exclusión y asimilacionismo, tal como lo señalan Zarur (2012) y Prodes (2005). Sin embargo, la propuesta construccional plantea un modelo alternativo que integra razón y emoción, ética y espiritualidad, en la formación del sujeto. Este hallazgo se relaciona con experiencias similares en investigaciones de Walsh (2008), quien denuncia la colonialidad del saber en los sistemas educativos, y de Boaventura de Sousa Santos (2010), que defiende la epistemología del Sur como vía para rescatar saberes locales y comunitarios. En este sentido, los resultados confirman la necesidad de una educación transdisciplinaria que articule geografía, neurociencia, pedagogía y filosofía.

Asimismo, el análisis de los diagramas conceptualizados evidencia una estructura pendimensional coherente con los hallazgos: convergencia entre razón–emoción, ética–bioética–espiritualidad, cognición–neurobiología del aprendizaje, y socialidad–espacio–tiempo. Se identificaron patrones de legitimación del otro vinculados a prácticas de convivencia que reducen la disonancia intercultural y favorecen la construcción de subjetividades cooperativas. Los nodos “aceptación”, “respeto y legitimidad”, y “vivir y convivir sin eclipsar la armonía” operan como indicadores formativos, mientras que “complejidad, transcomplejidad, complementariedad, interdisciplinariedad” funcionan como

criterios de articulación metodológica, habilitando lecturas no lineales del fenómeno educativo en sociedades plurales.

En términos de implicaciones, los resultados sugieren la pertinencia de currículos transdisciplinarios y de una gestión pedagógica situada que incorpore prácticas de diálogo, mediación cultural y evaluación socioafectiva. Se reconoce como limitación la ausencia de mediciones longitudinales que permitan observar cambios en subjetividades y climas de aula; sin embargo, la consistencia teórica y la triangulación de fuentes sostienen la validez del modelo construccional. Se propone, para estudios futuros, operacionalizar indicadores de legitimidad, cooperación y regulación emocional, y contrastarlos en diferentes territorios y niveles educativos, integrando análisis geoespaciales y protocolos neuroeducativos que profundicen la comprensión de la interculturalidad como principio epistémico en la praxis.

## Consideraciones finales

La investigación permitió demostrar que la interculturalidad, concebida como principio epistémico, se configura en la construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano y socio diverso, trascendiendo las nociones tradicionales de multiculturalidad y pluriculturalidad. Los objetivos planteados se lograron al evidenciar que la legitimidad del otro, el respeto y la aceptación son condiciones indispensables para la convivencia plural y la formación ciudadana. El modelo teórico-metodológico propuesto confirma que la educación es el espacio privilegiado para dinamizar la interculturalidad, integrando razón y emoción, ética y espiritualidad, en la construcción de subjetividades críticas y sensibles.

Se concluye que la utilidad práctica del estudio radica en ofrecer un marco interdisciplinario y transdisciplinar que articula geografía, neurociencia, pedagogía y filosofía, capaz de orientar procesos educativos hacia la ciudadanía intercultural. Como proyección futura, se recomienda profundizar en la operacionalización de indicadores socio-afectivos y cognitivos que permitan evaluar la legitimidad y cooperación en contextos escolares y comunitarios. Asimismo, se sugiere ampliar la investigación hacia estudios comparativos en distintos territorios, con el fin de consolidar lineamientos pedagógicos que fortalezcan la convivencia en paz y la construcción de sociedades más justas en la aceptación de la diversidad y pluralidad humana socio cultural.

## Referencias

- Álvarez, J. (2013). Educación popular e interculturalidad en contextos de hegemonía neoliberal. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 15(2), 1–15.
- Boaventura de Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad y filosofía*. Concordia.
- González, F. (2011). La psicología histórico-cultural de Vigotsky y la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(1), 30–40.
- Maturana, H. (1984). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.
- Maturana, H. (1999). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H. (2001). *La objetividad: un argumento para obligar*. Dolmen.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Prodes, M. (2005). Multiculturalismo y exclusión social. *Revista de Estudios Sociales*, 12(3), 10–20.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.
- Zarur, R. (2012). Interculturalidad y ciudadanía: desafíos contemporáneos. *Revista de Ciencias Humanas*, 20(2), 1–12.

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, la autora **Alvillar Polanco, Eunices**, declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo ***La interculturalidad como principio epistémico. Construccionalidad del ser, hacer y trascender lo humano socio diverso en la pluralidad cultural***, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

## De lo análogo a lo digital: la textura y la ilustración contemporánea para una estética de la zulianidad

### From analog to digital: texture and contemporary illustration for an aesthetic of zulian identity

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096254>

**Mendoza Delgado, Edgar Alexander**<sup>1</sup>

Correo: [edgarmendoza29@gmail.com](mailto:edgarmendoza29@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5545-5725>

**Novoa Reyes, Ikram de los Ángeles**<sup>2</sup>

Correo: [ikramnovoa31990591@gmail.com](mailto:ikramnovoa31990591@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-0999-4619>

Universidad Católica Cecilio Acosta  
Maracaibo, Venezuela

## Resumen

Se presenta una investigación sobre la evolución de la textura desde los medios tradicionales (análogos) hacia el entorno digital, enfocándose específicamente en cómo esta se utiliza para construir una estética de la identidad zuliana. La investigación arguye que la textura digital no es un simple "parche" decorativo o un simulacro estéril, sino un acto de intencionalidad técnica y estética que activa la memoria táctil y cultural del espectador. Como complemento se presenta la propuesta artística "Postales de Fe y Tierra Zuliana", en la que se demuestra, cómo el uso del contraste textural, yuxtaponiendo elementos pulcros con fondos que simulan el desgaste, el salitre y el sol del Zulia, logra evocar sentimientos de arraigo, nostalgia y resistencia histórica. El estudio concluye que, en la era tecnológica, la autenticidad de una obra no reside en la materia física utilizada, sino en la codificación consciente de signos que resuenan en el imaginario colectivo.

**Palabras clave:** Estética zuliana, textura digital, ilustración, arte contemporáneo.

<sup>1</sup> Magíster en Filosofía, mención pensamiento Latinoamericano. Licenciado en Filosofía y Bibliotecología. Miembro del Comité Científico de la Revista de Artes y Humanidades, UNICA. Docente e investigador de la Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Zulia, Venezuela.

<sup>2</sup> Estudiante del último semestre de la Licenciatura en Artes, mención Diseño Gráfico. Complementa su formación con el Curso de Brand Identity - Creando Marcas Distintivas, avalado por la Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Zulia, Venezuela.



## Abstract

This paper presents research on the evolution of texture from traditional (analog) media to the digital environment, focusing specifically on how it is used to construct an aesthetic of Zulia identity. The research argues that digital texture is not a mere decorative "patch" or a sterile simulation, but rather an act of technical and aesthetic intentionality that activates the viewer's tactile and cultural memory. As a complement, the artistic proposal "Postcards of Faith and Zulia Land" is presented, demonstrating how the use of textural contrast—juxtaposing pristine elements with backgrounds that simulate the wear and tear, saltpeter, and sun of Zulia—evokes feelings of belonging, nostalgia, and historical resilience. The study concludes that, in the technological age, the authenticity of a work resides not in the physical materials used, but in the conscious encoding of signs that resonate with the collective imagination.

**Keywords:** Zulia aesthetics, digital texture, illustration, contemporary art

## Introducción

Se tiene como realidad incuestionable que la sensibilidad humana se ha forjado históricamente a través de la interacción con la materia. En este contexto, la textura (entendida como la cualidad superficial que se percibe por el tacto y la vista) ha servido como un anclaje fundamental entre las ideas abstractas y la realidad tangible. Cuando nos trasladamos a los orígenes del arte, la textura, presente en el relieve de las pinceladas o el grano del papel, ha sido considerada un registro irremplazable de la autenticidad, la técnica, y la huella material del proceso creativo.

Sin embargo, con el desarrollo de la tecnología computarizada, surge la posibilidad de una completa inmersión del arte visual en el entorno digital (un medio dominado por la luz, el código binario y los píxeles), lo que ha generado una crisis estética en torno a la vinculación con identidades locales. Un cuestionamiento que siempre está presente, es: si el *software* avanzado asumirá la capacidad de replicar la variación aleatoria, la profundidad, y la "honestidad sensorial" de la materia análoga desde donde se ha percibido tradicionalmente la textura.

A partir de aquí se hace evidente una dicotomía que polariza el campo creativo: por un lado, la inmediatez y el control ilimitado del medio digital; por el otro, la autenticidad y la calidez del medio tradicional. Para muchos puristas (sin la más mínima intención de descalificar), la pulcritud de la ilustración vectorial se limita a un simulacro técnico, carente de la imperfección necesaria para conectar con la profundidad cultural y humana.

A raíz de lo expuesto el presente trabajo se establece no solo como una defensa, sino como una enérgica afirmación del valor de la textura digital utilizada con intención de impulsar propuestas artísticas para la difusión de la idiosincrasia y cultura de los pueblos. Por otro lado, se argumenta que, lejos de ser una simple falsificación, la textura digital representa una reinterpretación sofisticada de la realidad análoga, convirtiéndose en el vehículo más eficaz y relevante para la comunicación cultural profunda y la articulación de identidades regionales complejas en la era contemporánea.

Cuando se utilizan con la metodología correcta, las herramientas digitales no anulan la autenticidad, sino que la traslada de la materia a la intención; una verdad del arte contemporáneo reside en la conexión psicológica que genera el signo óptico, no en el objeto físico.

Para validar la postura expuesta, la investigación se apoya en un robusto marco teórico, utilizando la psicología de la percepción visual de Rudolf Arnheim para sustentar el peso estructural de la textura simulada y la sintaxis de la imagen de Dondis (2010), que eleva la textura a la categoría de signo semiótico, un atajo directo a la memoria y la emoción. Este marco conceptual se contrasta con la realidad tangible y cultural de la identidad zuliana.

En este sentido, podemos describir dos objetivos fundamentales en la realización del presente trabajo como son:

- Desmantelar la idea de que la autenticidad es inseparable del medio físico, demostrando el valor semiótico de la textura simulada.
- Proponer una metodología práctica y argumentada, ejemplificada en el proyecto artístico "**Postales de Fe y Tierra Zuliana**" que demuestre cómo la técnica digital puede enriquecer poderosamente la representación de la memoria colectiva al abordar los iconos estéticos-culturales y las texturas propias de la geografía Zuliana.

Este estudio se propone defender su validez como un lenguaje para la articulación de narrativas identitarias complejas y como un camino genuino hacia una nueva y revolucionaria autenticidad estética. Por último, sostenemos que la textura digital se justifica, como parte de una estrategia intencionada para romper la monotonía visual del medio digital, capturando la atención del espectador al evocar lo familiar, lo desgastado y lo históricamente arraigado.

## 1. Fundamentos teóricos

### 1.1. La textura en la composición visual desde la psicología de la Gestalt

La textura, en el contexto del diseño se presenta desde una intersección entre lo táctil y lo óptico, de hecho, tradicionalmente, la percepción de la textura ha estado inherentemente ligada a la interacción física con la materia; es decir, la irregularidad del papel de grabado, la porosidad del carbón, o la densidad del óleo. Sin embargo, en el espacio bidimensional<sup>3</sup> de la ilustración, su función se eleva a un rol estructural y organizativo fundamental puesto que ello implica una construcción estética orientada desde la percepción.

El teórico Arnheim, Rudolf (2006) considerado uno de los principales exponentes de la segunda generación de la psicología de la Gestalt al desglosar los principios de la percepción visual, argumentó que la mente humana opera como un sistema activo de organización, una Gestalt, que no solo registra la imagen, sino que le impone estructura y significado, para él no hay separación entre percibir y razonar, ver es un proceso cognitivo en el que el cerebro analiza, organiza y sintetiza la información visual para captar la esencia de lo que observa, esto en el diseño, implica que una imagen bien construida ya está "razonada" visualmente por el espectador sin necesidad de palabras.

Ahora bien, la textura, incluso en una versión simulada puede convertirse en un mecanismo esencial para la referida organización. Por ejemplo, la presencia de grano, rugosidad simulada o ruido visual, como "características que rompen la pureza matemática del píxel", no es percibida por el ojo como caos, sino como un patrón de variación. Esta variación es organizada por el intelecto, lo que confiere a la imagen una tridimensionalidad psicológica que va más allá de la perspectiva.

La textura añade peso visual, ayuda a establecer jerarquías, pues el ojo, tiende a reposar en zonas de mayor detalle textural y, crucialmente, rompe la uniformidad estéril de la superficie digital. La uniformidad extrema, aunque técnicamente perfecta, puede llevar al tedio visual, mientras que la textura,

---

<sup>3</sup> Es importante que se tenga en cuenta el concepto fundamental y generalizado en las teorías del diseño gráfico y visual que la ilustración y el diseño se dan en un espacio bidimensional.

al introducir la imperfección controlada, ancla el objeto representado en una sensación de realidad histórica o material.

El psicólogo perceptivo Kanizsa, Gaetano (1998) desde la misma perspectiva de la Gestalt, refuerza la idea de que la mente busca familiarizarse con su entorno a través de fuerzas organizacionales que actúan independientemente de la experiencia inmediata. La textura digital, en este sentido, activa esas fuerzas:

Si hemos podido familiarizarnos con las cosas de nuestro entorno, es precisamente porque ellas se han constituido para nosotros a través de fuerzas de organización perceptual que actuaban con anterioridad a, e independientemente de la experiencia, permitiéndonos ese momento experimentarlas (p. 55).

Desde esta postura se observa que la textura digital intencional no es un mero "parche" ilustrativo, sino un acto de técnica estética perceptiva. Cuando el ilustrador digital, aplica un simulacro de la materia, activa a propósito las fuerzas de organización perceptual que Kanizsa describe, obligando a la mente del espectador a proyectar su experiencia táctil y a familiarizarse con la superficie de luz como si fuera una materia conocida. Para quienes se apresuran a alegar que la textura digital es "falsa" se equivocan, puesto que priorizan el origen físico sobre la eficacia comunicativa del signo. En ese sentido la verdadera labor del creador moderno es hacer que la imagen digital funcione como un objeto con historia y eso es algo que se demuestra en el presente trabajo.

## 1.2. La semiótica de la textura y su función como signo cultural

Siguiendo la sintaxis de la imagen propuesta por Dondis (2010), la textura trasciende su papel estructural para convertirse en un elemento fundamental del alfabeto visual, poseedor de un valor semiótico incuestionable. Para el referido autor, la naturaleza dual de la textura existe para el tacto y para la vista, y cómo esta dualidad establece su poder de asociación:

Cuando hay una textura real, coexisten las cualidades táctiles y ópticas... no como el tono y el color que se unifican en un valor comparable y uniforme, sino por separado y específicamente, permitiendo una sensación individual al ojo y a la mano, aunque proyectemos ambas sensaciones en un significado fuertemente asociativo (p. 70).

Esta proyección asociativa es la clave semiótica de la textura. Incluso en su forma puramente óptica (la digital), el componente visual arrastra consigo el peso de la memoria táctil y el significado cultural asociado a la materia. La textura de un metal oxidado, por ejemplo, deja de ser solo una cualidad superficial para convertirse en un signo de abandono, tiempo, resistencia y, en el contexto zuliano, el inclemente ataque del clima. Es un atajo directo a la memoria colectiva.

La textura se vuelve aún más crucial en su capacidad para operar en los tres niveles de la expresión visual que Dondis (2010) identifica:

Expresamos y recibimos mensajes visuales a tres niveles: representacionalmente - aquello que vemos y reconocemos desde el entorno y la experiencia-: abstractamente - cualidad cinestética de un hecho visual... realzando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos de confección del mensaje-, simbólicamente - el vasto universo de sistemas de símbolos codificados... (p. 83).

La versatilidad digital hace que la textura sea un signo más potente y más preciso en su codificación. El ilustrador digital puede aplicar, superponer y modular la textura con una intencionalidad imposible en el medio análogo. Al aplicar una textura digital de pintura a un ícono regional (ej. La Virgen), el artista está logrando una articulación simultánea en los tres niveles:

- a) *Representacional*: Se ve pintura, La Virgen.
- b) *Abstracto/Cinestético*: Se siente la emoción de la historia, la resiliencia y el peso del tiempo.
- c) *Simbólico*: Se codifica el ícono dentro del imaginario colectivo del símbolo de fe y devoción histórica, propio de una región de contrastes.

La genuinidad se derrumba ante la realidad de la percepción. La clave reside en la conciencia del receptor, puesto que: "todo el proceso creativo parece invertirse ante el receptor de los mensajes visuales" (Dondis, 2010 p. 100). El espectador contemporáneo, saturado de imágenes digitales, completa el circuito al proyectar su memoria táctil sobre el signo visual, la textura digital no necesita ser físicamente genuina para ser semióticamente efectiva, su poder reside en la asociación cultural, en lo relacionamos a propio, que evoca un sentimiento y que nos invita recordar.

### 1.3. La ilustración tradicional y la ética de la creación digital

La tradición del arte análogo estableció un canon de autenticidad donde la huella material era sinónimo de verdad y esfuerzo. El impasto (la densidad de la pintura), el granulado y la fibra del soporte eran la garantía de la singularidad de la obra. Este legado establece un contraste filosófico con la producción digital, que a menudo se percibe como reproducible y, por ende, menos valiosa.

Sin embargo, el artista que se aferra a la nostalgia del medio físico corre el riesgo de caer en la inercia estética. La creación, en cualquier disciplina, es un acto de persecución activa de la idea. El creador debe ser proactivo, no pasivo. Dondis (2010), al referirse al poder de la línea, destaca esta energía implacable de la intención creativa:

En las artes visuales, la línea, a causa de su naturaleza, tiene una enorme energía... Siempre que se emplea, la línea es el instrumento esencial de la previsualización, el medio de presentar en forma palpable aquello que todavía existe solamente en la imaginación (p. 57).

La aplicación de la textura digital con intención es la manifestación moderna de esta "enorme energía". El artista digital que escanea, manipula y fusiona capas de materia real para crear un brush o una capa de textura, está yendo detrás de la sensación con un palo, en la metáfora de Jack London sobre la tenacidad creativa: "No esperes a que llegue la inspiración, tienes que ir detrás de ella con un palo" (London, como se citó en Gompertz, 2015 p. 197).

La manipulación textural activa es, por lo tanto, una defensa ética de la ilustración digital, es un rechazo a la pasividad de los presentes y los filtros automáticos; cuando un ilustrador se sienta a esperar la inspiración o a criticar la esterilización del medio digital, se aleja de su función primaria, "cuando los artistas se sientan en silla dejan de ser creadores y se convierten en críticos" (Gompertz, 2015 p. 177).

El creador digital tiene la responsabilidad de infundir en el píxel la misma conciencia material y la misma intencionalidad que el pintor en el lienzo. Desde un elevado espíritu podrá comprender que la búsqueda de la textura sea simulada o real, es la búsqueda de una verdad visual que exige un compromiso metodológico, la autenticidad en el siglo XXI no se mide por la materia que se utilizó, sino por la conciencia y la intencionalidad con que se ha codificado el signo para el receptor, que mensaje deseamos transmitir y con qué rigor lo realizamos.

## 1.4. Lo emocional intencional y la creación de textura digital

La evolución de la ilustración digital ha sido marcada por la superación de la estética plana, lograda mediante la incorporación rigurosa de simulacros materiales. Los métodos son híbridos y sofisticados: desde la ingeniería de brushes (pinceles) que replican la dinámica de la acuarela hasta la técnica de la fusión intencional, que utiliza escaneos de materia real (tierra, papel, tela) para infundir el ruido orgánico. La clave de esta metodología reside en su capacidad para activar el nivel abstracto de la comunicación visual.

La textura, utilizada como generadora de emoción, funciona como un atajo psicológico que elude la necesidad de descripción literal. Al introducir la irregularidad controlada, el artista digital activa códigos cinestésicos profundos que comunican sentimiento antes que forma. Dondis (2010) explica la intensidad del significado en este nivel: "El significado inherente a la expresión abstracta es intenso: cortocircuita el intelecto, poniendo directamente en contacto emociones y sentimientos, encerrando el significado esencial, atravesando el nivel consciente para llegar al inconsciente" (p. 35).

La naturaleza controlable y escalable de la técnica digital eleva este "cortocircuito emocional" a un arte de precisión. El ilustrador puede modular la intensidad del grano para generar un pathos específico: una textura sutilmente rugosa puede sugerir nostalgia o antigüedad, mientras que una textura brutal de corrosión y descascarado evoca abandono, resistencia o trauma histórico. El polvo simulado, el salitre digital o el agrietamiento del color se convierten en un código abstracto que, al ser aplicado a un paisaje familiar, transforma un sentimiento genérico (decadencia) en una sensación culturalmente específica (la dureza del clima zuliano).

El riesgo inherente a la abstracción es la simplificación excesiva. Sin embargo, la defensa de la técnica digital radica en que el ilustrador debe ejercer la intencionalidad del encuadre. La textura elegida debe ser culturalmente pertinente. Solo al aplicar la textura abstracta con un conocimiento profundo del contexto (la humedad caribeña, el calor marabino) se convierte el código emocional en un signo anclado a la identidad, maximizando la comunicación del sentimiento sobre la mera representación.

## 1.5. La autenticidad digital ante el simulacro

La noción de considerar la textura digital como un mero "simulacro" o "engaño" proviene de una resistencia estética que parece desfasada en el contexto actual; esta crítica, que insiste en vincular la autenticidad exclusivamente con la materialidad física, no logra reconocer ni adaptarse a la naturaleza y la realidad de la era tecnológica en la que vivimos. Como ya lo había observado Dondis (2010), la estética a menudo se rezaga de la innovación, en ese sentido "El arte y el significado del arte han cambiado profundamente en la era tecnológica, pero la estética del arte no ha respondido al cambio" (p. 31).

La referida crítica, se enfoca en la ausencia del tacto en la obra digital y no hacemos referencia a un tacto de pantalla. Sin embargo, no somos ajenos a la realidad de que, en el mundo contemporáneo, la mayor parte de nuestra interacción con las imágenes ocurre en superficies de luz, lo que implica la supresión de la experiencia táctil por la experiencia óptica. Sobre este aspecto Dondis (2010) es categórico al afirmar la primacía de la vista en la presente era, y es que para él:

La textura es el elemento visual que sirve frecuentemente de 'doble' de las cualidades de otro sentido, el tacto... Pero el problema no se suele plantear en este mundo plástico y cada vez más simulado. La mayor parte de nuestra experiencia textura es óptica, no táctil (p. 70).

La crítica al "simulacro" representa una posición intelectualmente inconsistente con la realidad perceptual del espectador moderno puesto que, la experiencia textural es primordialmente óptica, la textura digital, cuando es de alta calidad y está infundida de intención, es el medio más honesto y eficaz para generar la sensación de materia en el soporte contemporáneo, es decir, la pantalla. En tal sentido, nuestra propuesta se orienta en que la textura digital no es un simulacro, sino un nuevo acto de autenticidad que pasa por lo estético, donde su valor no se deriva de la materialidad, sino de la conciencia cultural que guía la elección del signo textural.

Llegados a este punto, estamos en una elección consciente que refuerza la idea de que la verdad de la obra reside en la triangulación entre la intención del creador y la recepción del público, como bien señala Dondis, (2010): "El resultado final es la verdadera declaración del artista, pero el significado depende asimismo de la respuesta del espectador. Este también modifica e interpreta a través de sus propios criterios sus objetivos" (p. 35).

En tal sentido, la textura digital es el puente más fuerte que el ilustrador puede tender entre su propósito (lo que declara) y la respuesta del espectador (la interpretación). El artista debe buscar activamente el equilibrio y sostén mutuo de la forma y el contenido (Dondis, 2010 p. 127), asumiendo que el signo de la textura, aunque carezca de masa física, es válido si logra su propósito comunicativo. La auténtica "autenticidad" (valga la redundancia) en el arte digital es la intencionalidad cultural que desplaza la dependencia de la materia.

## 1.6. La identidad zuliana como fuente de textura y contenido

### *El Zulia como paisaje sensorial: materia, memoria y arraigo*

La ilustración que aspira a trascender la mera representación debe sumergirse en la sensorialidad del territorio que busca evocar y en el caso del estado Zulia, el paisaje no es solo una escenografía, sino un narrador activo, cuyas texturas son el resultado físico de una lucha constante entre la fuerza de la naturaleza (calor, humedad) y la voluntad humana. Este universo sensorial, incluye la rugosidad del ladrillo expuesto y el agrietamiento del asfalto bajo el sol inclemente, es parte de la materia prima de la identidad visual marabina. Dichas texturas son, en esencia, registros históricos; la conexión con esta materia territorial es indispensable para la conciencia de pertenencia.

La poetisa trujillana, pero de corazón zuliana, Lilia Boscán en sus innumerables escritos y poemas, recalca que el arraigo es una necesidad intrínseca al ser social, una búsqueda de autoconocimiento mediada por el territorio... "todo individuo y toda sociedad tienen necesidad de auto conocerse y de saberse pertenecientes a un territorio en el que se comparten, una lengua, una cultura y unas tradiciones" (Boscán, 2008, p. 141).

La textura zuliana es el lenguaje silencioso que articula ese "territorio en el que se comparten" cultura y tradición. Al incorporar digitalmente la textura, el ilustrador no está decorando, sino realizando un acto de reafirmación del Ser colectivo. Es un reconocimiento de la experiencia cotidiana y una validación de la resistencia local. En términos de Dondis (2010), las cosas visuales nunca están "por casualidad allí," (p. 35); en el Zulia, la corrosión de la infraestructura está allí por la fuerza histórica y climática, y el artista digital debe traducir esa fuerza en un código textural legible. Al simular esa textura con intención, se transforma el simulacro en un testimonio digital.

El desafío de la ilustración digital es lograr que la rugosidad simulada se sienta tan auténtica como la rugosidad palpable. La clave está en no buscar la perfección técnica, sino en capturar la esencia orgánica de la erosión, honrando la historia implícita en la materia.

### *La representación visual de la identidad: textura y el poder emotivo del color*

La identidad zuliana, más allá de sus íconos monumentales (Lago, China y Puente), se comunica con una fuerza especial a través de la sinergia entre la rugosidad de la materia y la explosión cromática de su sol abrazador, por ello, la ilustración digital que procure representar la zulianidad debe, por necesidad, integrar este léxico textural para evocar la memoria colectiva. Ahora bien, somos conscientes de que esta es una tarea exigente, incluso teniendo como soporte activo la vanguardia digital, puesto que se debe partir, principalmente por respeto a la voz de la historia. Sobre lo expuesto, Boscán (2008) articula dicho imperativo cultural con gran lucidez al manifestar que “abiertos al mundo y a todas las vanguardias, no se puede, sin embargo, dejar de oír el llamado de la memoria, no se puede prescindir de los aportes culturales de una larga tradición histórica que nos identifica como pueblo” (p. 157).

En ese sentido, la textura simulada que replica el desgaste crudo y honesto de la región es la forma en que el ilustrador digital oye activamente ese llamado, desde la cultura y la historia, el simulacro textural se convierte en un instrumento de validación, afirmando la conciencia de pertenencia que define al zuliano. “Es un esfuerzo por reivindicar lo auténticamente propio, las tradiciones y lo popular, frente a las estéticas globalizadas” (Boscán, 2008, p. 153). A la gramática de la rugosidad se añade la dimensión emocional del color perceptibles en las fachadas zulianas; estas con sus colores saturados y elementales, son portadoras de una gran carga emotiva que subsiste incluso bajo el efecto del sol y el desgaste. Aquí podemos observar cómo se enfatiza la conexión psicológica del color, puesto que: “Dado que la percepción del color es la parte simple más emotiva del proceso visual, tiene una gran fuerza y puede emplearse para expresar y reforzar la información visual” (Dondis, 2010, p. 69).

Alcanzar coincidencias entre la fusión de la textura áspera y desgastada con el color vibrante, es lo que confiere la fuerza expresiva definitiva a la ilustración digital. La textura evita que la saturación se sienta plana o artificial; la aspereza del píxel contra el color en la realidad física, permitiendo que la imagen se sienta auténticamente arraigada en un imaginario que, como señala Boscán, (2008) “es el

reflejo de una sociedad que es una ciudad que puede ser una y múltiple" (p. 155). La ilustración, a través de esta manipulación textural intencional, se convierte en un vehículo de identidad ineludible.

## 2. Metodología

La metodología para el presente trabajo se estructuró en dos fases: La primera se enfocó en lo meramente teórico y la segunda se orientó y estructuró según la propuesta artística que complementó la investigación, la cual se denominó: "**Postales de Fe y Tierra Zuliana**". En la fase teórica se abordó la postura de los distintos autores desde el enfoque de indagación documental enfatizando el método hermenéutico para la descripción de los conceptos.

La segunda fase se enfocó en un proceso de hibridación entre dos subfases conformadas de la siguiente manera:

- a. *Captura activa*: Escaneo de materiales reales para capturar la verdadera distribución orgánica del ruido y la fibra del paisaje zuliano.
- b. *Fusión semiótica*: Aplicación de las texturas escaneadas como capas de fusión (multiplicar/superponer). Esto permitió que la estructura limpia y editable del vector se mantuviese.

Al utilizar la fusión intencional, se evita la crítica de la "falsificación", ya que el artista está manipulando la información con el propósito de generar profundidad sin perder la legibilidad. Este control es crucial en el formato de estampilla, pues un espacio tan reducido exige síntesis visual extrema. La textura aplicada no puede ser un ruido caótico; debe ser una distribución controlada que aporte sensorialidad sin sacrificar la claridad del mensaje, maximizando el control (digital) sobre la forma e infundiendo la complejidad sensorial (analógica).

## 3. Resultados

La propuesta "**Postales de Fe y Tierra Zuliana**" alcanza su máxima expresión comunicativa al enmarcar el arte en objetos afectivos como la carta y la postal. Estos elementos materializan el Interpretante de nostalgia y pertenencia que la textura simulada busca evocar.

Percibimos los sellos como pequeñas puertas al mundo, símbolo tangible del pasar del tiempo y que está cargado de significado, Postales de Fe y Tierra Zuliana se evoca como la llave que abre el corazón del venezolano. En este sentido el proyecto va más allá de lo teórico y busca convertirse en un estandarte visual, estético, en un recordatorio tangible de que la zulianidad es un vasto repertorio de historia, fe y, sobre todo, un profundo sentido de pertenencia que se lleva con orgullo y honor.

La elección del formato de la estampilla no es al azar, sino una decisión profundamente intencional, su naturaleza pequeña y coleccionable la convierte en un objeto íntimo, un acto manual que evoca la tradición y conexión personal, siendo un medio que viaja con un mensaje cargado de cariño y trasciende más allá de nuestras fronteras geográficas. Siendo un formato tradicionalmente manual, ha sido transformado, en un medio digital, no solo actualizando su alcance, sino que abrimos una nueva vista a su difusión sin perder su alma y lo que representa.

De esta manera, el proyecto sienta las bases para explorar la identidad, y es que la zulianidad más que un sentimiento, es un hecho histórico, cultural de una comunidad que se entrelaza íntimamente con la cotidianidad y las tradiciones, fortaleciendo esa conexión de los individuos con sus raíces y su sentido de pertenencia. El tema "Fe y Tierra" actúa como un hilo conductor que conecta la devoción espiritual del pueblo zuliano (representada en iconos religiosos) con su profunda conexión al entorno físico (la cotidianidad, la arquitectura y los paisajes). Esta dualidad busca ir más allá de los símbolos trillados para capturar la esencia de la vida marabina, fusionando lo sagrado con lo cotidiano.

Las postales no solo toman como referencia elementos de fe en torno a la identidad zuliana, sino que representan un pasado cargado de autenticidad y particularidad del ser venezolano. Su objetivo fue generar una estética que evocara deliberadamente la sensación de haber sido recuperada de un fragmento histórico, utilizando la textura digital como simulacro codificado.

Para hacer el análisis se utilizó el modelo propuesto por Charles Sanders Peirce, el cual propugna que el arte opera mediante la relación triádica: Signo, Objeto e Interpretante. "Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto" (Peirce, 1974 p. 22). Ahora bien, la textura digital de Postales de Fe y Tierra Zuliana funciona como un signo indexical de la memoria zuliana en la que la relación triádica opera de la siguiente manera:

- Objeto*: La identidad material zuliana (el papel, el desgate real).
- Signo* (Ícono Digital): La ilustración final, con la capa de textura simulada.
- Interpretante*: El reconocimiento emocional profundo, la nostalgia o la conciencia de pertenencia que experimenta el espectador.

Después de esta larga explicación veamos ahora sí los resultados:



**Figura 1:** Imagen de la carta, que incluye la nota "Querida Mamá... siento una emoción tan grande que se me nubla la mente. Esa sensación de saber que estoy de vuelta en mi tierra," sirve como el vehículo afectivo esencial.

La Carta: El Signo del Afecto y el Índice del Hogar, De la autoría de Ikram Novoa.

**Contraste temático:** La carta es un signo de lo blando, lo emocional y lo personal, que contrasta directamente con el Signo Indexical de la textura, que es lo duro, lo histórico y lo desgastado.

**Función del objeto:** La carta transforma la estampilla (con el Puente sobre el Lago,) de ser un mero diseño, a ser un símbolo de partida y retorno. La textura rugosa del puente ya no es solo una pared vieja; es la dureza que se añora y que se lleva impregnada en la memoria, tal como lo expresa el remitente.

**Fogosidad zuliana:** La intensidad del mensaje ("*se me nubla la mente*") es la manifestación de la fogosidad y la pasión por el terruño. La obra, al presentarse en este formato ameno y personal, valida y proyecta esa emoción directa.



**Figura 2:** Estampilla de la Virgen de Chiquinquirá, ejemplifica la estrategia de Contraste Textural aplicada para dignificar lo sagrado dentro de un contexto de desgaste.

La Estampilla de la Virgen de Chiquinquirá, Colección Estampillas Fe y Tierra Zuliana, De la autoría de Ikram Novoa.

**Lo pulcro (La Figura):** La figura de La Chinita y el Niño Jesús están representadas con una línea limpia y vectorial, y un simulacro de lienzo grueso (ligeramente texturizado, pero no corroído). Esto confiere solemnidad y la separa visualmente. La fe, en el Zulia, es un pilar inquebrantable.

**Lo áspero (El marco):** La textura de desgaste y la paleta de colores ocre/amarillos-naranja que envuelven la figura sugieren el paso del tiempo y la resistencia de la Basílica.

**Significado acentuado:** El contraste en el pequeño formato de la estampilla intensifica el mensaje: la fe (pulcra y eterna) se sostiene inquebrantable sobre el contexto histórico y material (áspero y temporal) de la tierra zuliana. Es la resistencia acentuada por la yuxtaposición.



**Figura 3:** Imagen de la postal con el arte de José Gregorio Hernández en el sello y el diseño del sobre (bordes azul, rojo, blanco) confirma la intención del proyecto de ser un medio de difusión cultural.

El Sobre y la Postal de José Gregorio Hernández: La Proyección de la Identidad De la autoría de Ikram Novoa.

**Estampilla como traspasso cultural:** Al colocar a José Gregorio Hernández (el "Santo de la Fe y Salud") en el lugar del sello, la obra utiliza el carácter oficial y viajero de la estampilla. Esto proyecta la devoción zuliana como un patrimonio cultural exportable y legítimo.

**Hibridación en la postal:** La postal misma es un ejemplo de la hibridación defendida en la metodología: la estructura limpia y funcional de la tarjeta (líneas para escribir) se contamina por la materia digitalizada de las estampillas desordenadas que la rodean. Se maximiza el control (legibilidad) mientras se infunde la complejidad sensorial (memoria y ruido).

**El Acento de la fogsidad:** El envío de un icono de fe tan central y querido como el Dr. Hernández en un formato tan directo y accesible como la postal, refleja la necesidad fogosa y urgente del zuliano de compartir su fe y su cultura sin formalidades excesivas.

La elección de la estampilla, la postal y la carta como formato no es decorativa; es el mecanismo narrativo que permite que la estrategia estética y técnica (el contraste textural) se traduzca en un Interpretante emocionalmente cargado y culturalmente pertinente, todas las estampillas se cargan de la fogosa y urgente necesidad del zuliano de compartir su fe y su cultura.

Ahora bien, con el permiso de la Chinita y sin tanto cuento, queremos que vean, la cosa no queda ahí. Como somos gente generosa, aquí les dejamos un gentío de estampillas más para que las vean con cariño y sigan disfrutando.



### 3.1. Análisis y discusión de los resultados

El poder comunicativo de la serie "Postales de Fe y Tierra Zuliana" radica en su uso estratégico del contraste textural: la yuxtaposición de lo pulcro (la línea y la forma de los iconos) contra lo áspero (el fondo y las superficies, creados con la textura simulada). Sobre esto, Dondis (2010) lo establece como ley al afirmar que:

El contraste es una herramienta esencial en la estrategia del control de los efectos visuales y, en consecuencia, del significado. Básicamente, tenemos una comprensión más profunda de lo liso si lo yuxtaponemos a lo rugoso... El contraste es una vía importantísima hacia la claridad de contenido en el arte y la comunicación (p. 114).

A partir de la "ley" propuesta por Dondis se puede observar que esta yuxtaposición logra:

- a) *Acentuar la resistencia*: Comunicando la dureza de la tierra zuliana y el paso implacable del tiempo.
- b) *Dignificar lo sagrado*: El lienzo grueso confiere a la figura religiosa una materialidad y solemnidad tradicional.

Por otra parte, se observa, que el contraste textural intensifica el significado en ambos conceptos, puesto que, al presentarse en el formato de estampilla, esta interacción de opuestos (Dondis, 2010 p. 123) se vuelve un mensaje de afecto y proyección cultural inmediata, alineado con la fogosidad del zuliano, esto también se suscita en forma dicotómica:

- a) *Mensaje directo*: El formato pequeño exige una comunicación visual directa e impactante, sin ambigüedades, lo que coincide con el carácter franco y sin rodeos de la región.
- b) *Proyección de orgullo*: La estampilla, como vehículo que viaja, permite proyectar con orgullo los símbolos zulianos (La Chinita, el Puente, el Tapiz Guajiro, los Próceres de la Fe) al mundo. El contraste comunica que esta identidad es histórica y áspera, pero también digna y fuerte.

La textura no solo viste la imagen, sino que, a través de la interacción de opuestos y el vehículo ameno de la estampilla, válida la autenticidad del mensaje cultural. La validez de la textura digital se defiende en su capacidad de generar un interpretante compartido y potente, esta capacidad se amplifica exponencialmente por la elección del formato: la estampilla (sello postal).

Se tiene entonces que, la estampilla es un vehículo de comunicación intrínsecamente ligado al afecto, la nostalgia y el recuerdo del hogar; al enmarcar los íconos zulianos en este formato, la obra digital no solo simula la materia antigua, sino que simula un objeto de envío y cariño, superando la crítica del "simulacro" al convertir el truco técnico en un vehículo de verdad cultural y conexión afectiva.

## Consideraciones finales

Esta investigación se inició teniendo como propósito principal el objetivo de revalidar la dimensión sensorial de la textura en la ilustración digital, como un desafío a la crítica de que esta técnica constituye un mero simulacro estéril. A través del análisis de las teorías propuestas por autores como: Arnheim, Dondis y Boscán, hemos logrado no solo defender la técnica, sino afirmar su esencialidad en el panorama creativo del arte digital contemporáneo.

La textura digital, al ser implementada con la intencionalidad cultural adecuada, aporta los elementos estéticos necesarios para su consolidación, debido a que la estética, en tanto saber específico, se ha identificado con la filosofía del arte, y como lo expresa Varona, (2016) lo estético y lo artístico se han aproximado tanto que casi se han llegado a fundir; pero la estética, también se ha vinculado a las llamadas actividades culturales, las cuales con frecuencia se restringen al estudio de las tradiciones locales, al encuentro con personas vinculadas al arte y la literatura, al quehacer artístico y literario o a la lectura y observación lo que permite a su vez, una reinterpretación sofisticada y legítima de la realidad socio-cultural en la que se implementa.

Durante la investigación se ha argumentado exitosamente que valor de la textura digital, reside en su eficacia óptica y su capacidad para activar códigos semióticos profundos; es decir, la textura simulada es un potente signo que facilita la organización perceptiva del espectador y "cortocircuita el intelecto" (Dondis, 2010, p. 35) para conectar directamente con emociones y memorias colectivas.

El proyecto "Postales de Fe y Tierra Zuliana" sirvió como prueba empírica de nuestro esfuerzo por demostrar que, al codificar los signos de desgaste propios del entorno zuliano, la ilustración digital se dota de un arraigo cultural que trasciende la pantalla. El uso estratégico del contraste textural se reveló como una estrategia argumentativa para acentuar el significado y validar el mensaje; la textura digital, en este contexto, no es un atajo, sino el camino más directo hacia una autenticidad redefinida por la

intención y la conciencia cultural del creador, en este punto nos gana el orgullo y nos atrevemos a afirmar que: la verdad de la obra moderna se ha ido desplazando de la materialidad a la codificación consciente.

La última afirmación no significa que las tecnologías computarizadas hayan desplazado la texturización tradicional, ni tampoco nos gana el ingenuo de jugar a los profetas como para afirmar que lo van hacer, pero sin duda la era digital llegó para transitar un largo periodo con la historia de la humanidad y con cada vez más incidencia en ella, sobre todo con la aparición de las IA.

El presente trabajo sienta las bases para explorar la textura digital con mayor profundidad académica. Se sugiere por ejemplo para alguna investigación futura una propuesta de "Clasificación Estética y/o Semiótica Textural Regional del Estado", esto podría implicar el desarrollo de un catálogo de las texturas predominantes de la región para codificar formalmente sus significados culturales y emocionales específicos, una idea al respecto podría ser, por ejemplo: "óxido sobre metal = resistencia histórica"; "grieta en concreto = Sol abrazador".

## Referencias

- Arnheim, R. (2006). *Arte y percepción visual* (2.<sup>a</sup> ed.). Alianza Forma.  
<https://es.scribd.com/document/369553878/Arnheim-Rudolf-Arte-y-Percepcion-Visual>
- Boscán de Lombardi, L. (2008). Identidad y literatura venezolana. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(21), 147–157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118398007>
- Dondis, D. A. (2010). *La sintaxis de la imagen: Introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Gompertz, W. (2015). *Piensa como un artista*. Editorial Taurus
- Kanizsa, G. (1998). *Gramática de la visión: Percepción y pensamiento* (R. Premat, Trad.). Paidós.  
<https://es.scribd.com/document/369023250/Gramatica-de-la-vision-Gaetano-Kanizsa>
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.
- Varona, F. (2016). Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana. *Aisthesis*, (60), 111-128. <https://revistaaiesthesia.uc.cl/index.php/RAIT/article/view/2318>

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura**, los autores **Mendoza Delgado, Edgar Alexander y Novoa Reyes, Ikram de los Ángeles**, declaran al Comité Editorial que: no tienen situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: ***De lo análogo a lo digital: la textura y la ilustración contemporánea para una estética de la zulianidad***, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consienten que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

## Francis Alÿs y la estética relacional. Una poética de lo limítrofe

## Francis Alÿs and relational aesthetics. A poetics of the liminal

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096417>

**Ciprés Guerrero, Miguel Ángel**

Correo: [miguel\\_cipres@inah.gob.mx](mailto:miguel_cipres@inah.gob.mx)

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9948-3817>

Instituto Nacional de Antropología e Historia.  
Torreón, México

### Resumen

Este artículo examina la obra de Francis Alÿs, artista que emplea caminatas y acciones en espacios públicos para problematizar la noción de frontera. Su práctica, inscrita con frecuencia en el marco de la estética relacional, utiliza el video como medio primordial para registrar intervenciones que transforman el límite físico en un dispositivo de reflexión sobre migración, vínculos y utopías. Mediante gestos poéticos y simbólicos sobre líneas divisorias, Alÿs interpela las estructuras políticas y sociales desde una perspectiva crítica, en la que el cuerpo del artista se convierte en instrumento de inscripción efímera y cuestionamiento persistente.

**Palabras clave:** Francis Alÿs, estética relacional, fronteras, acción artística.

### Abstract

This paper examines the work of Francis Alÿs, an artist who employs walks and actions in public spaces to interrogate the notion of the border. Frequently situated within the framework of relational aesthetics, his practice uses video as a primary medium to record interventions that transform the physical boundary into a device for reflection on migration, social bonds, and utopias. Through poetic and symbolic gestures enacted upon dividing lines, Alÿs challenges political and social structures from a critical standpoint, in which the artist's body becomes an instrument of ephemeral inscription and enduring inquiry.

**Keywords:** Francis Alÿs, relational aesthetics, borders, artistic action.



## Introducción

En el horizonte del arte contemporáneo, la figura del caminante se erige como testigo y cartógrafo de lo invisible. Francis Alÿs, figura cardinal en esta praxis, aparece como un flâneur de la geopolítica: un cuerpo en desplazamiento que recorre los márgenes y suturas del mundo. Su obra no se materializa en el objeto estático, sino en la acción efímera; en el gesto mínimo que se inscribe en la topografía de lo cotidiano como una contra-escritura frente a los discursos dominantes.

El territorio —más que un espacio neutral— se presenta como una coreografía de poder y resistencia, una geografía atravesada por gestos que escapan a la lógica del control. En los intersticios de las grandes narrativas, emergen acciones discretas, casi imperceptibles, capaces de erosionar el orden establecido. Lo efímero, lo marginal y lo fronterizo no constituyen únicamente categorías geográficas o sociales: son, ante todo, prácticas de habitabilidad en los límites de la visibilidad, estrategias que se despliegan en el tejido incierto de la vida común.

Las caminatas de Alÿs, registradas en video, nos conducen hacia el corazón de lo limítrofe: un espacio nervioso donde adentro y afuera, identidad y alteridad, se rozan y tensionan. La frontera deja así de ser un trazo natural en el mapa para revelarse como un dispositivo histórico de poder y saber, una máquina de inclusión y exclusión de cuerpos. En sus intervenciones, el artista desnuda la genealogía de estos límites y expone sus contradicciones.

Este gesto encuentra resonancia en la reflexión de Michel de Certeau (2000) sobre las formas en que el discurso del poder intenta racionalizar el espacio, frente a las tácticas de los usuarios —esos acontecimientos-trampa— que irrumpen en el flujo controlado para reinstaurar opacidades resistentes. De este modo, los territorios marginales y de conflicto se convierten en laboratorios donde las acciones de Alÿs reescriben la cartografía oficial, dejando en lo más frágil la marca de lo perdurable.

## Preludio: la estética relacional como condición etnográfica

La obra de Francis Alÿs encuentra en la estética relacional no sólo un marco teórico, sino una metodología de acción para habitar y problematizar la frontera. Nicolás Bourriaud define esta estética como una teoría del arte basada en las relaciones humanas y su contexto social, donde <<el arte es un

estado de encuentro>>. Así, la obra deja de ser un objeto autosuficiente para devenir situación: un dispositivo relacional que el artista, como catalizador social, activa en un contexto específico. Este enfoque, que busca comprender la praxis artística desde la experiencia situada del artista y su entorno, se alinea con la reflexión de Bourriaud sobre la necesidad de reinventar el arte:

Lo nuevo ya no es un criterio, salvo para los detractores retrasados del arte moderno, que sólo conservan de este presente detestado lo que su cultura tradicionalista les enseñó a odiar en el arte de ayer. Para inventar entonces herramientas más eficaces y puntos de vista más justos, es importante aprehender las transformaciones que se dan hoy en el campo social, captar lo que ya ha cambiado y lo que continúa transformándose. ¿Cómo podemos comprender los comportamientos artísticos que se manifestaron en las exposiciones de los años noventa y los modos de pensar que los sostienen si no partimos de la situación misma de los artistas? (Bourriaud, 2008, p. 9)

Esta cita es crucial para comprender la práctica de Alÿs. Su decisión de vivir y trabajar en territorios geopolíticamente complejos —como América Latina y Medio Oriente— se constituye como un posicionamiento estético y político. No busca la <<novedad>> como fin en sí mismo, sino que produce obra como respuesta directa a las transformaciones sociales que observa, recorre y encarna. Sus caminatas e intervenciones efímeras operan como <<herramientas más eficaces>> para abordar problemáticas que el arte objetual difícilmente puede contener. El video, en este sentido, no sólo documenta, sino que prolonga la acción en el tiempo y la redistribuye en otros espacios de recepción, confirmando que el arte contemporáneo, para ser pertinente, debe partir de la experiencia vivida y del contexto vital del artista.

Si el primer punto de Bourriaud nos sitúa en la necesidad de un arte anclado en lo social, el segundo delimita su naturaleza, reafirmando la pertinencia de la praxis de Alÿs. Bourriaud argumenta que el arte relacional responde a la emergencia de una nueva cultura:

La posibilidad de un arte relacional —un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado— da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno. Para tratar de dibujar una sociología, esta evolución proviene esencialmente del nacimiento de una cultura urbana mundial y de la extensión del modelo urbano a la casi totalidad de los fenómenos culturales. (Bourriaud, 2008, p. 13)

La obra de Alÿs encarna esta reorientación. Lejos de replegarse en un espacio simbólico autónomo y privado, sus acciones irrumpen en la esfera pública para activar interacciones y reflexiones en torno a contextos sociales concretos. La referencia de Bourriaud a la "cultura urbana mundial" es clave para entender que, incluso en entornos como desiertos o mares abiertos, las obras de Alÿs están atravesadas por las lógicas globales de la urbanización, la migración y la geopolítica. Para él, el arte no es mero espejo de la realidad, sino catalizador de las relaciones que la constituyen.

Esta concepción del arte como situación y encuentro encuentra en el acto del caminar su correlato metodológico más potente. En este punto, la reflexión de Francesco Careri ofrece un marco indispensable para comprender la densidad simbólica y política de las caminatas de Alÿs, al reivindicar este gesto como acción estética y fundacional. Careri define el concepto de <<recorrido>> de forma exhaustiva:

El término "recorrido" se refiere al mismo tiempo al acto de atravesar (el recorrido como acción de andar), la línea que atraviesa el espacio (el recorrido como objeto arquitectónico) y el relato del espacio atravesado (el recorrido como estructura narrativa). Aquí queremos proponer el recorrido como una forma estética disponible para la arquitectura y el paisaje. En nuestro siglo, el redescubrimiento del recorrido tuvo lugar primero en el terreno literario (Tristan Tzara, André Breton y Guy Debord eran escritores), luego en el terreno de la escultura (Carl Andre, Richard Long y Robert Smithson son escultores). En el terreno de la arquitectura, el recorrido llevó a buscar en el nomadismo los fundamentos históricos de la anti-arquitectura radical, pero todavía no ha encontrado un desarrollo positivo. (Careri, 2002, pp. 25-26)

En este sentido, la práctica de Alÿs encarna la triple naturaleza del recorrido descrita por Careri. Sus desplazamientos no se reducen al mero tránsito físico: implican el acto de andar como gesto consciente, dejan huellas efímeras que funcionan como <<objetos arquitectónicos>> inmateriales, y generan narrativas espaciales que, registradas en video, adquieren una segunda vida. Cada paso, en su obra, se convierte en un acto de inscripción simbólica sobre el territorio, una praxis etnográfica que revela las tensiones latentes en la geografía política.

Esta dimensión se amplifica con otra observación de Careri, que desmiente el imaginario de la anti-arquitectura y vincula el nomadismo con los orígenes mismos del habitar:

Al igual que el recorrido errático, la transurbancia es una especie de pre-arquitectura del paisaje contemporáneo. Por ello, el primer objetivo de este libro es desmentir cualquier imaginario anti-arquitectónico del nomadismo, y por ende del andar: el menhir, el primer objeto del paisaje a partir del cual se desarrolla la arquitectura, procede de los cazadores del paleolítico y de los pastores nómadas. El paisaje entendido como una arquitectura del vacío es una invención de la cultura del errabundo. (Careri, 2002, pp. 24-25)

La formación de Alÿs como arquitecto dialoga con esta noción. Sus intervenciones, al prescindir de estructuras permanentes, se aproximan a una <<anarquitectura>> en movimiento. Al caminar por una frontera —espacio que el poder busca fijar como orden inmutable—, el artista introduce un gesto que subvierte esa rigidez, reinsertando la dimensión poética del habitar. Así, sus recorridos no sólo trazan líneas sobre un mapa, sino que proponen nuevas relaciones con el espacio, operando como actos etnográficos que revelan, con precisión casi arqueológica, las narrativas ocultas y las fuerzas políticas que modelan el territorio.

## Clímax 1: la contra-inscripción de la línea verde

En el vasto universo de las fronteras contemporáneas, pocas son tan cargadas de simbolismo y tensión como la Línea Verde que divide Jerusalén. Francis Alÿs, lejos de abordar el conflicto desde una perspectiva documental, interviene esta geografía con una de sus acciones más emblemáticas: *The Green Line* (2004). En esta pieza, el artista recorre la línea de cese al fuego con una lata de pintura verde con un orificio, dejando un rastro sutil y efímero sobre el asfalto.

Esta acción puede leerse a la luz de la distinción que hace Tim Ingold entre la línea como una demarcación y la línea como una trayectoria. La frontera de Jerusalén es una línea de demarcación, una línea geométrica y abstracta impuesta sobre el territorio para separar y dividir. En contraste, la línea de pintura de Alÿs es una <<línea itinerante>>, producida por un cuerpo en movimiento que se desplaza a través de un paisaje. Es una contra-inscripción que subvierte el poder de la línea original al mostrar su fragilidad y su carácter efímero.

Para Ingold, este acto de trazar líneas es fundamental para la socialidad humana y para habitar el mundo. El autor lo describe con una poética contundencia:

Somos criaturas a la deriva. Lanzados sobre las mareas de la historia tenemos que aferrarnos a las cosas esperando que de alguna forma el roce de ese contacto sea lo

suficiente para compensar las corrientes, que de otra forma nos barrerían hasta el olvido. [...] Pero, ¿qué pasa cuando la gente o las cosas se aferran entre ellas? Se entrelazan líneas. (Ingold, 2008, p. 23)

La línea de Alÿs es, en este sentido, una de esas líneas que se entrelazan. Al trazar su propio camino, se conecta con el territorio y con quienes lo habitan, creando un punto de contacto y una nueva línea que se superpone a la de la autoridad. Esta noción de la línea como conexión vital es reforzada por Ingold al reflexionar sobre la naturaleza del ser humano:

¿Y las personas? Los niños, aun sin las restricciones de las convenciones representativas del adulto, a menudo dibujan figuras humanas como globos y líneas. Los globos le dan masa y volumen; las líneas, movimiento y conexión. Observe esta famosa pintura de Henri Matisse, "La danza". Él tenía un estilo de representar la forma humana un poco como globos. Sus figuras son voluminosas, rotundas y de contornos fuertes. La magia de sus cuadros viene porque esos globos antropomorfos pulsán con vitalidad. Esto se puede apreciar de esa manera al ver el cuadro como un conjunto de líneas demarcadas principalmente por piernas y brazos. Incluso, esas líneas se anudan en las manos formando un circuito, perpetuamente a punto de cerrarse cuando las manos de las dos figuras en primer plano se encuentren, pero nunca lo logran. (Ingold, 2008, p. 26)

Las figuras de Alÿs y su línea se corresponden con las <<líneas>> de movimiento y conexión que describe Ingold. Así como en *La danza* de Matisse las figuras se anudan en las manos para formar un circuito, la caminata de Alÿs es un intento de anudar y conectar lo que está dividido, un gesto que pulsa con la vitalidad del encuentro humano a pesar de la tensión que lo rodea. Es una forma de "aferrarse" a la realidad de la frontera, revelando cómo la división es un constructo social que puede ser desestabilizado por la simple acción del andar.

El video que documenta la obra es crucial, ya que convierte lo efímero de la acción en una reflexión duradera. En él, la obra se inscribe en la estética relacional, donde el significado no reside en la línea de pintura, sino en la red de interacciones y relaciones que el gesto del artista provoca. La cámara captura las miradas de los transeúntes, la indiferencia de algunos y la intervención de las autoridades, convirtiendo a la línea de Alÿs en un catalizador de un evento social que pone en evidencia las fricciones y las tensiones que persisten en ese espacio.

En este contexto, la posición del artista como un <<intelectual en exilio>> es clave para entender la dimensión política de su gesto. Como señala Edward W. Said, el exilio es una condición de falta de

hogar que, en su mejor forma, puede convertirse en una vocación, una condición de estar al mismo tiempo "dentro y fuera del mundo" (Said, 1994). Alÿs, al operar desde los márgenes, utiliza su arte como una herramienta de cuestionamiento moral. Su intervención es la de un forastero que, precisamente por su condición de no pertenencia, puede ver con más claridad las fisuras y contradicciones de una frontera que para sus habitantes es una realidad naturalizada.

Así, la línea verde de Alÿs no es una demarcación más, sino una poética de lo limítrofe que deconstruye la frontera como un hecho natural. Al trazar su propia línea, el artista nos invita a cuestionar la autoridad de la línea original, a pensar en la división no como un punto final, sino como un territorio de negociación, de memoria y de resistencia, que se reescribe a través del cuerpo y del gesto.

## Clímax 2: el rastro líquido en la ciudad

La pieza *Sometimes making something leads to nothing* (1997) constituye una de las intervenciones más paradigmáticas de Francis Alÿs, no solo por su carga icónica, sino porque condensa, en un gesto mínimo, una compleja red de resonancias políticas, poéticas y espaciales. En ella, el artista empuja un voluminoso bloque de hielo por las calles de la Ciudad de México hasta que este se derrite por completo, borrándose físicamente, pero persistiendo como inscripción simbólica.

Este desplazamiento, aparentemente inútil, funciona como catalizador de múltiples lecturas. Desde una perspectiva etnográfica, la acción encarna una forma de <<escritura del espacio>> que interroga los códigos no escritos del urbanismo moderno. No se trata simplemente de un acto poético sobre la futilidad: es, ante todo, una intervención crítica en el tejido de la ciudad, un cuestionamiento encarnado de sus ritmos, economías y jerarquías.

El gesto dialoga directamente con el concepto de práctica espacial crítica desarrollado por Jane Rendell, quien traza una conexión explícita entre el arte, la subversión de la estética urbana y la política:

The term *détournement* used by the Situationists, refers to a particular critical strategy, where images produced by the spectacle, are altered or subverted so that their meaning opposes rather than supports the status quo. In the following *détournement* of the public sculptures of Trafalgar Square, I take the reader on a tour interrupted by three detours. Each

detour, informed by the critical spatial practice adopted by a specific artwork, is in itself a *détournement*. These detours interrupt and subvert the dominant operations of power in this urban place, working through site-writing to decentre the sculptures from their position in a square, which aims to maintain itself at the centre of empire<sup>1</sup>. (Rendell, 2023, p. 272)

La acción de Alÿs con el bloque de hielo encarna esta lógica de *détournement*. Allí donde la ciudad promueve la circulación eficiente, la permanencia material y la producción tangible, el artista introduce un objeto condenado a desaparecer. Lo efímero se convierte en agente de subversión: el hielo, al derretirse, despliega un contra-discurso frente a las narrativas de solidez y control que estructuran la metrópolis. Su rastro líquido, lejos de ser residuo, es una forma de *site-writing* fugaz, una inscripción que reescribe la cartografía urbana desde la fragilidad.

Desde el prisma de la estética relacional propuesta por Bourriaud, el significado de la pieza no reside en el bloque mismo, sino en la constelación de interacciones que provoca: miradas curiosas, gestos de ayuda, comentarios espontáneos, incluso indiferencia. Este <<estado de encuentro>> revela que la ciudad no es solo un escenario funcional, sino un campo de negociaciones sensibles, donde un gesto poético puede reactivar lo colectivo.

A su vez, la caminata de Alÿs se aproxima a la deriva situacionista: un desplazamiento sin objetivo utilitario que fractura la lógica productivista del espacio urbano y revela su psicogeografía latente. Cada calle recorrida con el hielo se convierte en un corredor de observación y fricción, un laboratorio de afectos y resistencias.

El cuerpo del artista, sometido al esfuerzo continuo de empujar el bloque en un entorno que no facilita —y en ocasiones obstaculiza— el desplazamiento, se transforma en herramienta crítica. Este cuerpo-trabajo opera como metáfora de la resistencia contra la inercia estructural de la ciudad y contra la naturalización de sus jerarquías espaciales. El hecho de que la obra culmine con la desaparición del hielo desplaza la noción de obra hacia la experiencia misma: no hay permanencia que asegurar, sino un

---

<sup>1</sup> El término *détournement*, utilizado por los situacionistas, se refiere a una estrategia crítica particular en la que las imágenes producidas por el espectáculo son alteradas o subvertidas para que su significado se oponga, en lugar de apoyar, al *statu quo*. En el siguiente *détournement* de las esculturas públicas de Trafalgar Square, llevo al lector a un recorrido interrumpido por tres desvíos. Cada desvío, informado por la práctica espacial crítica adoptada por una obra de arte específica, es en sí mismo un *détournement*. Estos desvíos interrumpen y subvierten las operaciones dominantes del poder en este lugar urbano, operando a través de la escritura de sitio para descentrar las esculturas de su posición en una plaza que pretende mantenerse en el centro del imperio.

proceso que experimentar. En este sentido, Alÿs inscribe una poética de lo limítrofe en el corazón de la metrópolis, donde lo efímero no es pérdida, sino estrategia.

### Clímax 3: El Puente, una poética de la distancia

Bridge (2006) condensa y despliega la investigación de Alÿs hacia una escala geopolítica: una acción que traslada la exploración de los límites desde lo corporal y lo urbano hasta la arena abierta del mar. El gesto consiste en la tentativa simultánea, desde Cayo Hueso y La Habana, de unir ambas costas mediante una hilera de barcos de pescadores; la utopía del proyecto reside en su imposibilidad material: un puente que, por su quimera, evidencia más que conecta. Esa imposibilidad, lejos de invalidar la experiencia, la acentúa como dispositivo crítico: el fracaso aquí es forma y enunciación.

La pieza se inscribe con claridad en la estética relacional: el valor no está en un objeto estable sino en la situación que se produce. El sentido emerge de la red humana que organiza la acción — pescadores, participantes, espectadores en ambas orillas, autoridades— y de las tensiones que esa red revela. El mar, como escenario, funciona como lienzo y como zona de fricción política: no es un vacío neutro, sino un espacio compartido que pone en evidencia asimetrías, burocracias y potencias de la cooperación.

Desde la óptica espacial, la experiencia del puente puede leerse como una <<anarquitectura>> en movimiento. La estructura efímera de embarcaciones desactiva la pretensión de permanencia que legitima muchas fronteras; al desplazarse sin tocar tierra firme, la línea que traza la acción se configura como <<línea itinerante>> en oposición a la línea de demarcación. Ese trazo provisional desnaturaliza la frontera: muestra que la división es una construcción política, susceptible de ser señalada y problematizada por gestos simbólicos.

Para profundizar la densidad simbólica del sitio liminal que produce la acción, resulta imprescindible la noción de tercer espacio de Homi Bhabha. El gesto de Alÿs articula la posibilidad de agencia y solidaridad desde la otredad; el puente actúa como espacio intersticial donde se negocian identidades y se ensayan formas de enunciación alternativas. En la voz de Bhabha:

La adquisición de poder político y la ampliación de la causa multicultural alisra provienen de proponer cuestiones de solidaridad y comunidad desde la perspectiva intersticial. Las

diferencias sociales no son dadas simplemente a la experiencia mediante una tradición cultural ya autenticada; son los signos de la emergencia de la comunidad vista como un proyecto (a la vez una visión y una construcción) que nos lleva 'más allá' de nosotros mismos para volver, en un espíritu de revisión y reconstrucción a las condiciones políticas del presente [...] (Bhabha, 2002. p. 19)

Lejos de proponer una reconciliación ingenua, el puente convoca ese <<más allá>> como desplazamiento conceptual: no es una superación lineal de la barrera, sino la operación que disloca el presente monolítico y lo vuelve problemático. Bhabha lo articula de forma incisiva:

'Más allá' significa distancia espacial, marca un avance, promete el futuro; pero nuestras insinuaciones de exceder la barrera o el límite (el acto mismo de ir más allá) son incognoscibles, irrepresentables, sin retorno al 'presente' que, en el proceso de la repetición, queda dislocado y desplazado. El imaginario de la distancia espacial (vivir de algún modo más allá de la frontera de nuestros tiempos) pone de relieve las diferencias temporales y sociales que interrumpen nuestro sentimiento colusorio de la contemporaneidad cultural. El presente ya no puede ser visto simplemente como un quiebre o un puente con el pasado y el futuro, o como una presencia sincrónica: nuestra autopresencia directa, nuestra imagen pública, se revela en sus discontinuidades, sus desigualdades, sus minorías. (Bhabha, 2002, p. 20)

Así leído, el puente de Alÿs no es ni la utopía de la unión total ni la distopía de la separación absoluta: es un intersticio operativo, un tercer espacio donde la hibridez se practica y la agencia política se ensaya en la intersección con la otredad. Lo que se pone en juego no es infraestructura útil sino una dramatización crítica de la distancia: la acción vuelve sensible la arbitrariedad de la separación y desmonta, por medio del acto, los relatos que la naturalizan.

Finalmente, la pieza puede entenderse como una forma de práctica espacial crítica semejante al *détournement* descrito por Rendell: una operación poética y política que subvierte la lógica de control territorial. No hay aquí una finalidad instrumental; el valor radica en la resistencia performativa, en la exposición de la distancia como hecho ideológico y en la apertura de una fisura en la cartografía del poder. Con *Bridge*, Alÿs demuestra que incluso los gestos efímeros y, en apariencia, fútiles, pueden abrir espacios de reflexión y de negociación que desmontan los discursos de exclusión en el contexto global contemporáneo.

## Conclusiones: el arte como poética y método del límite

Este análisis sostiene que la obra de Francis Alÿs no pertenece solamente al campo de lo estético: se trata de una práctica epistemológica que utiliza el gesto —caminar, trazar, empujar, ensamblar— como método para pensar y producir conocimiento sobre los límites. Las acciones que hemos leído —la Línea Verde, el bloque de hielo, el puente— funcionan como dispositivos que hacen visible lo que la cartografía oficial intenta ocultar: la contingencia del orden, la precariedad de la permanencia y la posibilidad de otro modo de relacionarse con el territorio y con el otro. En cada caso, el arte opera simultáneamente como poética y como herramienta de interrogación política.

La articulación teórica desplegada aquí —Bourriaud, Careri, Ingold, Rendell y Bhabha— no fue mera ornamentación: constituyó el andamiaje necesario para leer estas obras como prácticas situadas. Bourriaud nos permitió pensar el <<estado de encuentro>>; Careri, la dimensión arquitectónica y narrativa del recorrido; Ingold, la distinción entre líneas de demarcación y líneas itinerantes; Rendell, la noción de práctica espacial crítica; y Bhabha, la apertura del <<tercer espacio>> como lugar de agenciamiento político. Combinadas, estas herramientas muestran que las piezas de Alÿs son protocolos que producen datos —afectos, gestos, miradas, trazos— susceptibles de lectura etnográfica.

Desde una perspectiva metodológica, la contribución de Alÿs es doble y decisiva. Por un lado, demuestra que caminar puede ser investigación: la caminata como método permite acceder a capas de sentido que los enfoques convencionales pasan por alto. Por otro, exhibe que el arte relacional y la documentación videográfica constituyen procedimientos válidos para la generación de conocimiento empírico y crítico: el registro audiovisual actúa como prótesis de la experiencia, garantizando circulación y memoria sin desactivar la condición encarnada del gesto. En consecuencia, proponer el arte como protocolo es también reclamar modos de investigación que honestamente asuma la subjetividad, la contingencia y la performatividad como fuentes válidas de evidencia.

Políticamente, las intervenciones de Alÿs nos obligan a repensar la capacidad transformadora de lo mínimo. No es la monumentalidad lo que rompe la naturalización del límite, sino el gesto que, por frágil o fútil que parezca, pone en crisis las narrativas legitimadoras del poder. El fracaso intencional —la utopía que no se consuma, la línea que no fija, el bloque que se evapora— es aquí estratégico: revela

la posibilidad de dislocar lo dado y de inscribir en la experiencia colectiva la pregunta por otras formas de convivencia.

Para cerrar: leer la obra de Francis Alÿs como ejercicio etnográfico transforma nuestra relación con la práctica artística y con el conocimiento. Su trabajo nos enseña que pensar el límite exige atención al cuerpo, a la materialidad de lo efímero y a las relaciones menores que sostienen lo político. La caminata, entonces, deja de ser mera metáfora: se vuelve una epistemología del límite, un modo encarnado de indagación que piensa el mundo con los pies y lo devuelve interpelado y abierto a la otra posibilidad.

## Referencias

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. México: Editorial Gustavo Gili.
- De Certeau. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ingold, T. (2018). *La vida de las líneas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rendell, J. (2023). *Site-Writing: The architecture of art criticism*. London: 2023.
- Said, E. (2007). *Representaciones del intelectual*. Barcelona: Editorial Debate.

## Filmografía

- Alÿs, F. (1997). *Sometimes making something leads to nothing* [Video]. Francis Alÿs. <https://www.francisalys.com/sometimes-making-something-leads-to-nothing/>
- Alÿs, F. (2004). *The green line* [Video]. Francis Alÿs. <http://francisalys.com/the-green-line/>
- Alÿs, F. (2006). *Bridge* [Video]. Francis Alÿs. <http://francisalys.com/bridge-puente/>

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, el autor **Ciprés Guerrero, Miguel Ángel**, declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de

carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo: *Francis Alÿs y la estética relacional. Una poética de lo limítrofe*, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

## Javier Iniesta: imágenes totémicas

### Javier Iniesta: totemic images

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096501>

Tillería Aqueveque, Leopoldo Edgardo<sup>1</sup>

Correo: [leopoldotilleria@gmail.com](mailto:leopoldotilleria@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5630-7552>

Universidad Bernardo O'Higgins (UBO)  
Santiago Región Metropolitana, Chile.

## Resumen

A partir de la filosofía del arte, se examinan dos obras del artista visual español contemporáneo Javier Iniesta. Tales obras, son un dibujo en bruto sobre papel y un dibujo realizado con pluma y tinta. La tesis del ensayo sugiere que la estética que sirve de fundamento a la obra de Iniesta se expresaría en un estilo artístico que podría llamarse místico-metafísico. Con apoyo en Sloterdijk (2020) y en Cavallé (2006; 2008), los principales resultados identifican lo místico y lo metafísico con los conceptos de conocimiento sobrenatural y filosofía de la religión, respectivamente. Asimismo, se considera el arte del español como la manifestación de una práctica cuasi meditativa que encarnaría el mundo de la filosofía perenne. Y esto, considerando al tótem –o imagen del superser– como una suerte de estructura icónica de la representación, y al totemismo, como un Principio determinante del desdoblamiento de esta representación.

**Palabras clave:** Javier Iniesta, metafísica, misticismo, tótem.

## Abstract

Based on the philosophy of art, two works by the contemporary Spanish visual artist Javier Iniesta are examined. These works are a rough drawing on paper and a drawing made with pen and ink. The thesis of the essay suggests that the aesthetics underlying Iniesta's work would be expressed in an artistic style that could be called mystical-metaphysical. With support from Sloterdijk (2020) and Cavallé (2006; 2008), the main results identify the mystical and the metaphysical with the concepts of supernatural knowledge and philosophy of religion, respectively. Likewise, the art of the Spaniard is considered as the manifestation of a quasi-meditative practice that would embody the world of perennial philosophy.

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía. Magíster en Filosofía. Docente-investigador.



And this, considering the totem -or image of the superbeing- as a sort of iconic structure of representation, and totemism, as a determinant Principle of the unfolding of this representation.

**Keywords:** Javier Iniesta, metaphysics, mysticism, totem.

## Introducción

Si, como dice el filósofo Sloterdijk (2020), el arte puede probar que es imprescindible si –y porque– en el seno de la moderna cultura de la voluntad encarna la forma más significativa de acceder a la dimensión de la presencia mental, será tarea del filósofo del arte, entre otros, dilucidar cómo el arte encarna esta misteriosa forma y, sobre todo, descubrir qué se quiere decir con aquello de presencia mental. Con este afán, he querido realizar este ensayo en torno a la obra del artista español contemporáneo Javier Iniesta, quien, con sus cuadros al borde del primitivismo, parece ser un terreno fértil para someter a prueba esta suerte de conjetura universal del filósofo de Karlsruhe. Por lo mismo, he creído apropiado plantear la siguiente tesis del ensayo: “La estética que sirve de fundamento a la obra visual de Javier Iniesta se expresa en un estilo artístico que podemos llamar místico-metafísico”.

La elección del caso no ha sido apurada ni menos azarosa. Al contrario, responde al legítimo interés de la filosofía del arte de observar, más allá de los recovecos regionales que van desde el neobarroco hasta las estéticas feministas, pasando por el decolonialismo, el surrealismo y el realismo mágico, en qué están las artes visuales del otro lado de nuestro hemisferio, considerando que este ejercicio es de una asepsia estética no sólo deseable sino necesaria en tiempos de una virtual pandemia museológica. Dice Sloterdijk (2020): “[...] habrá un arte que se acomode a uno de los muchos calendarios de problemas, tanto regionales como individuales, a planes cronológicos de catástrofes o a proyectos New Age; un arte de la impaciencia y del disfrute inmediato, un arte del no-saber-qué-más-hacer y de la absoluta reducción, un arte de la redención para el fin de los tiempos o un arte que en alguna parte querrá empezar de nuevo de una manera arbitraria” (p. 382).

Precisamente, el ensayo pretende dilucidar si la obra de Iniesta se inscribe en esta especie de futurología dictada por el germano o, por el contrario, ya ha adoptado ese enigmático papel de encarnar la forma más significativa de acceder a la dimensión de la presencia mental. De ahí que no sea un asunto menor, ni menos baladí, la inclusión en la tesis de los términos místico y metafísico, en especial porque

derivan de una primera aproximación a la serie de obras que el español tiene colgadas en su Instagram y de la revisión de algunas tiendas virtuales que muestran parte de su creación. Como sea, el género del retrato, al que respondería la estética del hispano, ya nos avisa de que el problema, en principio, no es el de la representación sino más bien el del estilo o estilos de su figuracionismo.

De esta laya, el escrito se organiza como sigue: introducción, desarrollo del caso (donde se presentarán las dos obras escogidas como parte de la muestra), conclusiones, agradecimientos y referencias.

## 1. Encuadre teórico

Como se sospechará, uno de los autores que forma la columna vertebral de mi ensayo es el filósofo alemán Peter Sloterdijk, básicamente a partir de su obra *El imperativo estético*, de 2020. También la forma, y yo diría de una manera aún más esencial, la filósofa española Mónica Cavallé por medio de sus textos *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*, de 2006, y *La sabiduría de la no-dualidad*, de 2008. Ambos prismas constituyen una suerte de torres almenadas de mi escrito, en especial por el giro que sus planteamientos representan respecto de la actualidad de una filosofía del arte que, como dos fuerzas tectónicas que van en sentidos opuestos, se desplaza o hacia una dispersión liderada por la Everyday Aesthetics o hacia un pensar anclado en los salones del museo y en su hábitat cercano a la idea de una cueva sepulcral.

En cualquier caso, lo que no pretendo es que mi ensayo se transforme en una crítica de arte, pues el valor de nuestra observación se juega precisamente en la transparencia de una analítica en la que el arte del español podría estar vinculado, más de lo que suponemos, con lo que perfectamente podríamos denominar arte ancestral latinoamericano.

Queda, por último, la definición conceptual de los términos místico y metafísico, las claves de la tesis. Comenzaremos con el concepto de misticismo, en realidad, con uno de los cientos que la filosofía del ser y la filosofía de religión se han venido disputando más o menos desde el mismo momento en que se pudo hablar sistemáticamente de una filosofía del ser y de las religiones. Místico, dicho acotadamente, se refiere a lo que resulta del discurrir correctamente sobre Dios, y en cuyo discurrir están comprometidas

la fe (el conocimiento revelado), el conocimiento natural (la argumentación lógica), así como el conocimiento sobrenatural (la contemplación) del ente divino (Redmond, 2009).

Metafísico o metafísica, en cambio, tiene que ver, en un sentido débil, en cuanto ontología, con una clase de sabiduría que no lleva implícita ninguna actitud dogmática por encima de los saberes científicos. En un sentido fuerte (o trascendente), por el contrario, la metafísica se ha refugiado en las filosofías de las religiones, manteniéndose sin embargo la nota de pretender para ella un valor de conocimiento, si no superior, sí al menos, diferente y autónomo, en relación al conocimiento científico (Quintanilla, 1976).

## 2. Metodología

En cuanto al método desarrollado, se recurrió, dado el carácter de la muestra, al método de caso único (Stake, 2007), correspondiendo éste al artista español Javier Iniesta<sup>2</sup>. El muestreo aplicado fue el de tipo teórico (Valles, 2003) y consideró dos obras del artista: *Ibaritisiانااا*, de 2024, dibujo en bruto sobre papel, y *Buwattor*, de 2024, dibujo con pluma y tinta. Además, y siguiendo a Flyvbjerg (2006), el caso escogido cumple al mismo tiempo con el criterio de caso paradigmático, lo que significa que hipotéticamente permitiría construir una metáfora<sup>3</sup> relevante sobre el ámbito de interés del estudio.

## 3. Análisis de las obras

El modo de proceder en esta sección será el siguiente: tomaré cada una de las obras elegidas y, luego de una breve analítica de su representación formal, intentaré argumentar con apoyo en nuestro encuadre teórico de qué manera la presentación de ambas piezas pudiese sostener la validez de la tesis del ensayo. Ahora bien, es bastante obvio que el género del retrato se muestra acá con una fisonomía del todo distinta e independiente a cómo la tradición lo ha venido entendiendo y mostrando, y es justo por

<sup>2</sup> El artista visual Javier Iniesta autorizó por escrito, vía Instagram, el uso en esta publicación de las dos obras que aquí se analizan.

<sup>3</sup> Como modo de fijar un criterio aceptable del concepto de metáfora, incorporaré el provisto por Ricoeur (2006), quien plantea que la metáfora no existe por sí misma, sino dentro y a través de una interpretación. Dicha interpretación presupone una literalidad que se autodestruye en una contradicción significativa y, a la vez, *performativa*. Es este proceso de autodestrucción y creación el que impone una especie de extensión del significado de las palabras, gracias al cual podemos comprender cuándo una interpretación literal transformada en metáfora sería, valga la redundancia, literalmente disparatada.

ello que el estilo figuracionista de Iniesta pareciera expresarse en un estilo o dos sub-estilos como el misticismo o la metafísica que nos resultan de lo más heterodoxos y atractivos.

## *Ibaritisianaaa*

Iniesta denomina con este extraño título a la primera obra que analizaremos. Se trata de un dibujo en bruto sobre papel hecho en modo vertical, y que muestra una figura de forma semi-humana, pero con atributos físicos ajenos a nuestra naturaleza. Podría, pues, fácilmente confundirse con una figura de fantasía o con una alegoría ancestral de algún grupo primitivo o, incluso, con la imagen intimidante de un tótem<sup>4</sup> de guerra. Como sea, y esto es de Perogrullo, en ningún caso con un retrato como el que la tradición artística nos tiene acostumbrados, cualquiera sea la época en que aquél fue presentado por su autor o descubierto por generaciones posteriores.

La imagen (ver Figura 1) es una especie de superser, que parece estar mirando de frente al espectador sobre un fondo ocre blancuzco. Posee, en principio, tres caras, una de ellas, la principal o la frontal, formada por cuatro ojos como los de los humanos, aunque sin los detalles anatómicos correspondientes, tratándose de una figura elaborada de manera fantástica o alegórica, como decía. Sus otras dos caras o cabezas laterales muestran sus perfiles idénticos y su único ojo a la vista, conectado por encima de la cara frontal por una suerte de tubo achurado con líneas transversales pobremente depuradas. Sobre la cara principal, están dibujados otros dos ojos, en cuyo centro se ve algo similar a un plato volador, lo que ya nos da una perspectiva aún más fantástica o surrealista de la composición.

El resto del cuerpo de este raro ser, tiene cuatro brazos y una parte inferior sin definición anatómica, al menos no humana, desde donde nos mira un ojo similar a los otros 14 con que Iniesta ha diseñado *Ibaritisianaaa*. El par de brazos superiores que salen del tronco de la imagen, forman una «U» recta, para

---

<sup>4</sup> El tótem es un símbolo que representa espiritualmente a un grupo de personas (como los clanes), y que además simboliza el vínculo de sangre que une a todos los integrantes de un determinado grupo social. Por otro lado, el tótem incluye varios significados y atributos, para cada sociedad con la que se vincula. Así, el totemismo, concretamente, engloba todas aquellas creencias y manifestaciones, tanto espirituales como sociales, que se asocian al tótem. Dicho globalmente, el totemismo se configura como un sistema de creencias religiosas, políticas y sociales en torno al tótem, pero también entorno a las tribus y los pueblos primitivos que hay detrás de él. Desde el prisma del totemismo, el tótem constituye el principio de un determinado grupo humano, el cual, a su vez, desciende de ese tótem. El término y fenómeno del totemismo proviene de la cultura *ojibwa*, la cual, por su parte, proviene de la América del Norte. Sin embargo, también se han podido constatar indicios del totemismo en una gran variedad de continentes, sociedades humanas y eras, vale decir, a lo largo de toda la evolución humana (Ruiz, 2020).

terminar en sendas manos decoradas con diminutas orlas en color rojo que unen cada brazo y sus dedos en punta. Los ojos que están dibujados en la parte superior de estos brazos, son en realidad cuatro ojos escalonados, que, como mirándonos fijamente, exponen un rostro de perfil que el artista ha teñido con pequeños óvalos negros.

Se trata, entonces, de una imagen achurada en bruto, tal como se indica en la ficha técnica del cuadro, que impresiona no por su cuidado cromatismo, sino por la fantástica combinación forma-color que Iniesta ha logrado con un certero posicionamiento de algunas formaciones ambivalentes y su puntilloso (y casi "infinito") relleno con óvalos, círculos y rayas en distintas direcciones.

**Figura 1.** *Ibaritisianaaa*



*Ibaritisianaaa* (2024), Javier Iniesta, Dibujo en bruto sobre papel, 29,7 x 42 cm.  
(Iniesta, 2025b).

Curiosamente, esta forma de figuracionismo hace ver al ser dotado de un extraño poder y magnificencia. Algo más: su boca, dejada sin trazar ni colorear (el color que emerge de ella es el ocre claro del fondo de la obra), delinea una gran «O» que advierte del temple de este dios venido de fuera o de este guerrero que amenaza con arremeter en defensa de su clan.

Esta última observación da pie para atrevernos a conjeturar que la obra de Iniesta reúne en su estética tanto el atributo de misticismo como el de una metafísica trascendente. El primero, puesto que, aunque no se trata de una obra de arte que aspire, por lo pronto, a discurrir nada sobre la existencia de Dios, sí podemos afirmar que es literalmente una expresión de un cierto conocimiento sobrenatural, o, mejor dicho, una invitación a contemplar al presunto dios de 17 ojos, cuatro brazos y múltiples caras, revelado por el figuracionismo del español en negro, rojo y ocre blanquecino.

El segundo atributo ontológico, el de una metafísica trascendente, adquiere valor desde la perspectiva de una especie de filosofía de la religión, en el sentido de que, tanto si el diseño representara tanto un dios como un tótem de guerra, la imagen exhibe un valor de conocimiento diferente y autónomo respecto del conocimiento científico, llámese éste maquinaria de guerra, construcción de fortalezas (incluyendo iglesias o estructuras ceremoniales) o artefactos de arte o de decoración (bélica o no), como estandartes, blasones, emblemas o divisas. Tal como lo ratifica Cavallé (2006):

Efectivamente, si damos por supuestas estas acepciones de «filosofía» y de «religión» [las declaradas oficiales por la tradición], tendremos que admitir que ambas empresas pertenecen a esferas distintas. Ahora bien, conviene advertir que, para la mayoría de las civilizaciones orientales, para la cultura occidental antigua, y para ciertas tradiciones occidentales heterodoxas de conocimiento –algunas de las cuales han pervivido hasta nuestros días al margen de la filosofía y la religión oficiales–, esta escisión carece de sentido. [...] En su sentido original, ambos términos equivalían a lo que aquí hemos denominado «sabiduría», y poco tenían que ver con lo que dichos vocablos han llegado a significar para nosotros. (p. 66)

¿No es acaso esto, como juntura originaria de filosofía y religión, lo que nos ofrece *Ibaritisiانا* como expresión de un arte místico-metafísico? Lo que nos obliga a seguir preguntando, ahora con relación a la conjetura de Sloterdijk (2020), si *Ibaritisiانا*, como un ejemplo del arte contemporáneo, puede probar que es imprescindible, y si, fruto de esto, «encarnaría la forma más significativa de acceder a la dimensión de la presencia mental». Lo dicho no quiere decir otra cosa, siguiendo al de Karlsruhe, que el arte moderno se ha transformado en una suerte de conciencia descentrada, es decir, aquella forma

de conciencia en la que el yo –o el sí-mismo, en la nomenclatura de Holzapfel (2018)-, “[...] se diluye en un estado de entrega sin un punto central” (Sloterdijk, 2020, p. 396).

O, lo que sería lo mismo, que el arte ha creado el modo de ser propio de la meditación, esto es, el más importante conjunto de prácticas cuasi meditativas de la tradición moderna: una escuela de yoga occidental que es sensual y espiritual, al mismo tiempo. En definitiva, la forma más efectiva de tantrismo<sup>5</sup> occidental, o sea, “una disciplina amoral no dualista en la que es bueno todo lo que la intensidad de un acontecer carente de sujeto autoriza con el sello de la verdad” (Sloterdijk, 2020, p. 396). ¿Es eso realmente *Ibaritisiánaaa*? ¿Una forma simbólica en la que somos llevados a una especie de meditación con visos de sensualidad y espiritualidad? Por último, y tomando postura frente a la “conjetura Sloterdijk”, ¿qué otros términos podríamos usar para referirnos a lo místico y a lo metafísico implicados en el concepto de arte de nuestra tesis, sino los de espiritualidad y sensualidad, propia y respectivamente?

## *Buwattor*

En *Buwattor* (ver Figura 2), un dibujo en bruto con pluma y tinta, la representación es similar en composición y cromatismo a la pieza recién analizada. En apariencia, se trata de una estructura con una mayor fisonomía totémica, con seis rostros que, dado el singular figuracionismo de Iniesta, se muestran entrelazados, superpuestos y confundidos para lograr un impacto visual casi mágico. Con un colorido expresado en tonos rojo, verde, azul y negro sobre un fondo blanco, las líneas del tótem van haciendo surgir paulatinamente las figuras que esta cabeza gigante parecía esconder. Si bien la mitad superior de este cuadrado repleto de zarcillos está conformada únicamente por dos ojos inmensos como de mosca, en los que prevalecen líneas concéntricas en tonalidades verdes y negras, su mitad inferior es más compleja en cuanto a diseño y presenciación de colores.

<sup>5</sup> “*Tantra* [el concepto base del tantrismo] es el nombre de los antiguos textos de transmisión oral (parampará) del período preclásico de la India, por lo tanto, de hace más de 5.000 años. Más tarde algunos de esos textos fueron escritos y se tornaron libros o escrituras secretas del hinduismo. Secretas porque eran de tendencia matriarcal, orientación que fue violentamente reprimida después de la llegada de los arios, más o menos por el 1500 a.C. En aquella lejana época de origen del Tantra, alrededor de 3000 a.C., la India estaba habitada por el pueblo drávida, cuya sociedad y cultura eran *matriarcales, sensoriales y desrepresoras*. Por eso se dice que eran un pueblo tántrico, o shakta, ya que esta filosofía se caracteriza principalmente por esas tres cualidades” (DeRose Method, s.f.).

Partamos diciendo que podría tratarse sólo de un gran rostro con dos ojos verdes como de humanos. Sin embargo, como en aquellas imágenes usadas por algunas escuelas de psicología moderna, también podría tratarse de dos caras de perfil, en las que cada ojo referido sería el ojo que correspondería al perfil que se le está “dando” al espectador. En tal sentido, la forma de estos dos rostros perfilados sería muy similar a los mostrados por Iniesta en *Ibaritisiانااا*, lo que habla de la obvia pertenencia de ambas obras a un mismo estilo estético. Ahora, justo en medio del dibujo inferior, hay una pequeña figura con forma humana, entera (lo cual ya es una novedad en la pluma de Iniesta), con sus “cuatro brazos” abiertos hacia los costados en línea recta, y como albergando en su propia parte inferior un “nuevo” rostro deforme, donde las únicas pistas posibles para mantener esta perspectiva son las dos articulaciones pintadas en rojo y extendidas a la altura de una hipotética pelvis.

**Figura 2:** *Buwattor*



*Buwattor* (2024), Javier Iniesta, Dibujo con pluma y tinta, 29,7 x 42 cm.  
(Iniesta, 2025a).

El resto de las líneas y formaciones que componen los rostros del gran tótem, está ornamentado con espirales, orlas, ondas y rayas, con predominio de los azules, rojos y verdes. Un último detalle propiamente del estilo de la obra: la distancia (breve, pero distancia, al fin y al cabo) observada entre los lindes de esta gran cabeza principal y los bordes del cuadro, es decir, el fondo visible del dibujo, se ve, en esta ocasión, intervenida por el artista por una suerte de línea ondulada continua que tiende a confundirse (especialmente en la parte baja, donde se aprecian varios “renglones”) con algún tipo de escritura o mensaje. No estoy en condiciones de desechar esta hipótesis, aunque si fuese de veras un mensaje, es el propio Iniesta quien tendría la última palabra. De cualquier modo, un código en el borde de la obra, cifrado o no, sólo le agregaría –como un mensaje en una botella- más interés a la representación de *Buwattor*.

Pues bien, ¿cuál es la propedéutica de este dibujo tan decorado y al mismo tiempo tan encriptado? ¿Nos conduce a ratificar nuestra tesis o alguna parte de ella? Conviene, pues, reiterarla: “La estética que sirve de fundamento a la obra visual de Javier Iniesta se expresa en un estilo artístico que podemos llamar místico-metafísico”.

La respuesta a estas preguntas (las decisivas con relación a esta segunda obra) podría ser un calco de lo explicado en el análisis de *Ibaritisiánaaa*. En efecto, más allá de facilitar nuestra observación puramente composicional, la conjetura de la “gran cabeza de tótem” nos da indicios del compromiso de un misticismo y de una metafísica tan trascendente<sup>6</sup> como en el dibujo anterior. Claro, porque desde la perspectiva de lo místico, una de las primeras posibilidades que se configuran en torno a la creación de un tótem es precisamente la de la representación de un sistema de creencias religiosas (Ruiz, 2020). De hecho, el misticismo que parece encandilarnos con esta enorme imagen primitiva, a lo que de verdad nos

---

<sup>6</sup> Nos parece el momento preciso de incluir las fecundas observaciones de Lévy-Strauss (1997) sobre el desarrollo del arte precolombino que pudo observar en algunas zonas del Brasil. Dice el antropólogo francés: “Esta técnica tan característica [la del desdoblamiento de la representación], que hallamos en el arte de la China arcaica, entre los primitivos de Siberia y en Nueva Zelanda, aparece también en el otro extremo del continente americano, entre los indios caduveo [...]. No se trata de tatuajes, sino de pinturas que deben ser renovadas a los pocos días, y que se hacen con una espátula de madera humedecida en jugos de frutos y hojas salvajes. Las mujeres que se pintan mutuamente el rostro (y que en otra época pintaban también a los hombres), no trabajan siguiendo un modelo, sino que improvisan dentro de los límites de una compleja temática tradicional. Entre los cuatrocientos diseños originales recogidos en el lugar en 1935, no hallé dos que fueran iguales. Las diferencias, sin embargo, no se deben tanto a una renovación de los elementos, cuanto a la disposición, siempre nueva, de elementos fundamentales: espirales simples y dobles, plumeados, volutas, grecas, zarcillos, cruces y pavesas. (Lévy-Strauss, 1997, pp. 272-273).

conduciría –aunque la hipótesis correcta fuese la del mero testimonio de la misma sangre del clan o de la tribu- es a la valoración o veneración del diseño primigenio del tótem como monumento de equilibrio:

Cada clan tiene su propio escudo, que incorpora tanto su animal de clan como su mitad. El equilibrio, por encima de todo, es la prioridad al tallar tótems y emparejar animales. Esta sensación de equilibrio se mantiene mediante la unión de “animales pasivos y agresivos”. Los animales pasivos y agresivos pueden identificarse intuitivamente según si son depredadores en la naturaleza. Por ejemplo, el lobo es un animal agresivo, mientras que el castor es un animal pasivo, lo que significa que ambos podrían ser compatibles para emparejarse. La combinación de mitad, animal de clan y un equilibrio mantenido entre animales pasivos y agresivos es generalmente la forma en que se diseña un tótem. (Pembroke, 2021).

Por lo mismo, me atrevería a decir con relación a la dimensión metafísica de este tótem arquetípico que la fractura conceptual a la que nos lleva, esa que nos hace dudar de si se trata propiamente o no de un tótem, y, seguido de ello –siéndolo-, de si se trata de uno de guerra o uno de representación de un clan o tribu o una especie de estandarte de una determinada religiosidad, o, incluso, de un tótem como marcador de tumba, ha sido causada por el presunto conocimiento científico depositado sobre un tipo de práctica ancestral, donde es más probable aplicar un sistema estético que uno geométrico. Y eso, creo yo, es lo que inspira *Buwattor*.

Este ejemplo, que podría enfrentar estética y geometría, equivale esencialmente a la misma cesura que es vista por Cavallé (2006) a guisa del enfrentamiento real entre filosofía especulativa y filosofía perenne. De hecho, como sostiene la filósofa, podríamos volver a repasar la historia del pensamiento, viéndola a través de los ojos de la sabiduría, discerniendo lo que en ella es filosofía perenne y lo que no lo es, advirtiendo que la filosofía teórica y la filosofía sapiencial son actividades distintas, y recobrando y reinterpretando, de este modo, aquello que, siendo sabiduría, se ocultó como tal.

Estas impresiones, propias de las reverberaciones místicas y metafísicas de esta suerte de poste heráldico dibujado por Iniesta, pudieran bastar para justificar lo medular de nuestra tesis. Sin embargo, no hay que olvidar que, en su sentido más profundo, nuestra suposición se basa, a su vez, en el planteamiento de Sloterdijk (2020) acerca de lo imprescindible que es hoy el arte para acceder a una eventual dimensión de la presencia mental. Y nos preguntábamos, sobre el final del análisis anterior, si

este mismo arte encarnaría, como práctica cuasi meditativa, es decir, en la forma más efectiva de tantrismo occidental, esta especie de conciencia descentrada del ser humano.

En otras palabras, si el arte, o la estética que subyace a ésta como base sensible, constituiría un principio más profundo aún que la pura complacencia de las formas o el color, de tal suerte que nos permitiese dar con esta entrada a la dimensión de la presencia mental. La respuesta, considerado o no el tótem como estructura icónica de la representación, viene dada por la aceptación de la forma de relación de la obra con su entorno. Y este nuevo relacionamiento, en el que está implicado nuestro yo con el cosmos a partir de la creación o la contemplación de la obra, no es otro, como veíamos, que el del ser propio de la meditación, el que viene, por su parte, a quedar determinado por la forma más sabia de desdoblamiento de la representación. Al respecto, las palabras de Cavallé (2006) parecen las de una pitonisa:

Análogamente, todas las grandes tradiciones sapienciales han hablado de un Principio único, esencia y sustento último de cuanto es, e Inteligencia rectora del cosmos. No lo veían. Era invisible, inefable. Pero a la vez, sí lo veían: el cosmos entero, el mundo en toda su gradación –desde las realidades más groseras hasta las más sutiles- era la *evidencia* de ese Principio único, su manifestación. Dicho Principio no ha sido para la sabiduría, por ello, un postulado o una hipótesis teórica. [...] Pues el mundo mismo es su rostro, su evidencia, de un modo análogo a como, por ejemplo, el declinar de los organismos físicos es la evidencia y la manifestación de lo que llamamos tiempo, por más que el tiempo como tal sea en sí mismo inaprensible. (pp. 79-80)

Tal principio, parafraseando a Sloterdijk (2020), no es otro que el de la intransitividad del acontecimiento irrepresentable.

## Consideraciones finales

- En primer lugar, quisiera referirme al aserto de Sloterdijk (2020) de que el arte podría probar que es imprescindible y que, al mismo tiempo, encarnaría la forma más significativa de acceder a la dimensión de la presencia mental. No siendo nuestra tesis, es, sin embargo, su fundamento. Pues bien, enfrentarnos a la obra de arte, si seguimos tanto a Sloterdijk (2020) como a Cavallé (2006; 2008), nos condiciona de

tal manera que es como si nuestro propio ser se diluyera<sup>7</sup>. En tal sentido, sería un ejercicio ontológicamente imprescindible (o una nueva manera de concebirnos y de mirarnos, más allá de la forma estratégica con que la modernidad nos ha moldeado como modelo de valoración y de comprensión). Esta dimensión de la presencia mental de la que nos habla el filósofo alemán, no sería otra cosa que el estado de ruptura con esa especie de claustrofobia ontológica a la que nos ha sometido la mercantilización del arte y el velo de la filosofía explicativa como el único modo de ver y entender el cosmos. El arte, concebido de esta forma, y aunque Sloterdijk (2020) no lo plantee exactamente así, sería, entonces, la terapia más significativa de la post-posmodernidad.

- Nuestra tesis se ha visto ratificada cabalmente. En efecto, postulamos al inicio que la estética que servía de fundamento a la obra visual de Javier Iniesta se expresaba en un estilo artístico que podíamos llamar místico-metafísico. Si se mira esta afirmación con cuidado, el problema filosófico no estaba puesto en el concepto de estética o en la naturaleza de ésta, sino más bien en el modo en que tal sensibilidad adquiriría la esencialidad de una obra de arte. La analítica de *Ibaritisiánaaa* y de *Buwattor* nos permitió, pues, constatar, por la vía de la elucidación visual y por la de la confrontación con nuestro encuadre teórico, que tanto el andar místico como el metafísico conformaban, por así decir, las columnas de Hércules de nuestra tesis. En ambos casos, es decir, con cargo a la concesión de estos dos principios trascendentales, se llegó a la versión definitiva de la comprensión de la obra del español como aquel referente pontificado por Sloterdijk (2020) y como la manifestación de una práctica cuasi meditativa alojada en el mundo de la filosofía perenne.

- Así, la presunta religiosidad que pudieran representar ambos dibujos, así como su pertenencia al mundo natural (por sobre su encriptada clasificación, incluso bajo la forma de un tótem, en el mundo científico-especulativo), es decir, su profundidad místico-metafísica, no nos muestra sino lo que a estas alturas pudiésemos llamar la única verdad revelada: la de que ambas obras, o la obra entera de Iniesta o

---

<sup>7</sup> Dejo acá el lúcido comentario de Cavallé (2008): “El yo desasido, decíamos, es el yo que no quiere nada, que no sabe nada, que no es nada. También esto puede expresarse así: el yo desasido es el yo que ya no se vivencia a sí mismo como agente o actor, como sujeto hacedor. Y, de igual modo en que dijimos que para entender correctamente este “no querer”, “no saber” y “no ser nada” era preciso hacerlo al modo no-dual (no como los referentes duales del querer, saber y ser), también este “no ser el hacedor” ha de ser entendido al modo no-dual: no-hacedor no es el yo que no actúa, sino que el que atestigua en sí la acción y la inacción sabiéndose más allá de ambas” (p. 557).

el arte en general, no reflejan otra cosa, con un guiño a Cavallé (2006), sino la intuición del Principio único como fuente de vida: el de la Inteligencia cósmica.

- Nos resta, entonces, sugerir aquellas metáforas que nos parecen las más relevantes a la luz del desarrollo del ensayo. Estas serían:

- a) La pintura facial como terapia.
- b) Los dibujos en bruto de Iniesta: tótems heráldicos de una desconocida raza no humana.
- c) Religiosidad y Filosofía, las columnas de Hércules del arte ancestral de Javier Iniesta.
- d) El arte de Iniesta: la representación como desdoblamiento de la representación.
- e) Javier Iniesta: viajero de un tiempo etnológico.

## Agradecimientos

Al viaje en el tiempo que nos propuso Javier Iniesta, con un recorrido por cabezas gigantes, tótems y viajeros extraterrestres... Al viaje por la verdad del arte.

## Referencias

- Cavallé, M. (2006). *La sabiduría recobrada. Filosofía como terapia*. Martínez Roca.
- Cavallé, M. (2008). *La sabiduría de la no-dualidad*. Kairós.
- DeRose Method (s.f.). *Tantra*. <https://www.derosemethod.cl/tantra/>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12, (2), 219-245. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800405284363>
- Holzappel, C. (2018). *Nada*. Ril.
- Iniesta, J. [@javier\_iniesta\_art]. (14 de abril de 2025) (a). *Buwattor Available 29,7 x 42 cm. 11.7 x 16.5 in (2024) #outsiderart #artbrutartist #artbrut #dessincontemporain#artcollector#drawingoftheday#artcontemporary #instart #visionaryartist #selftaughtartist* [Imagen]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DIa4KDHIwbC/>
- Iniesta, J. [@javier\_iniesta\_art]. (15 de abril de 2025) (b). *Ibaritisianaaa Available 29,7 x 42 cm. 11.7 x 16.5 2024. #outsiderart #artbrutartist #artbrut #dessincontemporain#artcollector#drawingoftheday#artcontemporary #instart #visionaryartist #selftaughtartist* [Imagen]. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DIdlmJJINos/>
- Lévy-Strauss, C. (1997). *Antropología estructural* (E. Verón, trad.). Altaya.
- Pembroke, H. (21 de mayo de 2021). *La historia y el significado de los tótems*. Alaska Wildlife Alliance. <https://www.akwildlife.org/news/the-history-and-significance-of-totem-poles>

- Quintanilla, M. A. (Dir.). (1976). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Sígueme.
- Redmond, W. (2009). Lógica y mística. Progreso espiritual y progreso filosófico. *Diánoia*, 54, (62), 73-90. <https://doi.org/10.21898/dia.v54i62.256>
- Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación* (G. Monges, trad.). Siglo XXI.
- Ruiz, L. (3 de abril de 2020). Totemismo: características de este fenómeno cultural. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/cultura/totemismo>
- Sloterdijk, P. (2020). *El imperativo estético* (J. Chamorro, trad.). Akal.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, trad.). Morata.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, el autor **Tillería Aqueveque, Leopoldo Edgardo** declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo: **Javier Iniesta: imágenes totémicas**, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.

## Francisco de Miranda: pensador y actor de la descolonización y la emancipación universal

### Francisco de Miranda: thinker and actor of decolonization and universal emancipation

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.18096676>

Gutiérrez García, Erick<sup>1</sup>

Correo: [adescolonizarnos@gmail.com](mailto:adescolonizarnos@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3027-8655>

Centro Internacional Miranda (CIM)

Instituto de Investigación y Postgrado ENM-TSJ.

Caracas, Venezuela

### Resumen

El ensayo expone a Francisco de Miranda como precursor fundamental en el pensar descolonizador, cuya obra y praxis marcó un hito en la lucha por la independencia desde el forjamiento de una identidad americana propia. Consecuentemente con este pensamiento, su vida estuvo llena de acciones concretas de praxis emancipadora, avocando su trabajo intelectual y político al esfuerzo incesante de formar alianzas estratégicas para la lucha anticolonial. Su visión emancipadora no estuvo circunscrita a la independencia de una nación, sino con la libertad universal de todos los pueblos colonizados. Su pensamiento fue original en su contexto, destacándose su relevancia histórica por ser el primer en presentar un esquema de integración, promoviendo la unión cultural y política entre las colonias una vez liberadas. Finalmente, se plantea la necesidad de recuperar su legado para la construcción de una América unida y libre, rescatando el sentido de interculturalidad y solidaridad entre los pueblos.

**Palabras clave:** Francisco de Miranda, descolonización, emancipación, pensamiento americano.

### Abstract

This article presents Francisco de Miranda as a fundamental precursor of decolonial thought, whose work and actions marked a milestone in the struggle for independence through the forging of a distinct American identity. Consistent with this thinking, his life was filled with concrete actions of emancipatory praxis, dedicating his intellectual and political work to the relentless effort of forming strategic alliances for the anticolonial struggle. His emancipatory vision was not limited to the independence of a single nation, but extended to the universal freedom of all colonized peoples. His thinking was original within its context, and its historical relevance is highlighted by his being the first to present a framework for integration, promoting cultural and political union among the colonies once

<sup>1</sup> Abogado. Docente-investigador. Instituto de Investigación y Postgrado ENM-TSJ. Caracas, Venezuela.



liberated. Finally, the article argues for the need to reclaim his legacy for the construction of a united and free America, rescuing the sense of interculturality and solidarity among its peoples.

**Keywords:** Francisco de Miranda, decolonization, emancipation, american thought.

## Introducción

Este texto presentaremos la figura de Francisco de Miranda como indiscutible precursor del *pensamiento americano de la descolonización y de la emancipación universal*, destacando no sólo expresado por nuestro prócer en su dilatada obra escrita, sino señalando su coherente e incansable *praxis de lucha* en favor de la independencia continental.

### 1. Miranda como pensador de la descolonización

Podemos afirmar sin género de duda, que Francisco de Miranda es uno de los más grandes precursores -sino no el primero- del *pensar descolonizador*. Empero, antes de desarrollar dicha afirmación, conviene honradamente realizar dos aclaratorias previas muy necesarias.

La primera, se refiere a la aparente “contradicción” de denominar como *des-colonizador* a un personaje de tal talla histórica, que precisamente quiso *honrar a (Cristóbal) Colón* otorgándole su nombre a su transcendental proyecto emancipador (*Colombeia*); y la segunda, si se le puede adjudicar el carácter de “precursor” de tal idea liberadora. Con respecto a lo primero, es menester aclarar que el acto de nombrar a su proyecto de Gran Nación como Colombia (“Colombeia”) no contradice su pensar -y accionar- *contra la colonización*, por lo siguientes argumentos:

**1.1. Más que una “contradicción”,** lo que revela es *una complejidad histórica* expresada en la progresiva evolución de su pensamiento y el uso estratégico (o “re-semantizado”) de los símbolos de la época, propia de todo movimiento de liberación.<sup>2</sup> La aparente “contradicción” es en realidad una

---

<sup>2</sup> Este proceso de resemantización lo podemos observar en los procesos afrodescendientes e indígenas. En los años 60's y 70's, los afroamericanos y los indígenas suramericanos lo hicieron respectivamente, con los términos “negro” e “indio”: así, los primeros hablaron del “Black is Beautiful” (Lo negro es bello), y los segundos, con aquellos de: “Con el termino Indio nos conquistaron, con la palabra Indio nos liberaremos” (Cornejo-Parriego, Rosalía, 2017; Ticona, Esteban, 2017).

paradoja: *¿por qué honrar a Colón, actor protagónico -y símbolo- del inicio de la colonización del continente, que entonces se anima a emancipar?*.

- **Dualidad valorativa:** en realidad, no es tal contradicción, sino una inaugural distinción de miradas: Miranda comprende y valora a Colón como símbolo del "descubrimiento", no de la conquista. Percibía a Cristóbal Colón como el genial navegante que "descubrió" el llamado "Nuevo Mundo", sin vincularlos con los "infames conquistadores", sobre cuyo accionar la monarquía española constituyó el sistema opresivo que Miranda se sumó a combatir. Era un homenaje al "encuentro de dos mundos", no a su posterior explotación;

- **Resemantización simbólica:** implicó la apropiación por Miranda de un símbolo para un proyecto propio. Al nombrar la futura nación como *Colombia*, acomodó la figura de Colón para su proyecto americano, por lo que ya no sería un símbolo de la gloria española, sino que la reconvertía en el icono fundacional de una nueva identidad. Era una forma de enfatizar que este continente *tiene una historia y destino propios*, que comienza ciertamente con su "descubrimiento", pero que los americanos -a partir de entonces- seríamos sus herederos legítimos, más no la corona española;

- **Genealogía distinta:** al destacar a Colón (genovés al servicio de los Reyes Católicos, pero no de origen español), se pretendía *posicionar un origen* para esta nación, que anteciedera -y fuera *distinto*- al puramente español, siendo una manera de afirmar una identidad histórica propia, emancipada de la de la metrópolis;

- **Aquiescencia épocal:** en el siglo en el que vivió Miranda, aún las denominadas leyendas "negra y rosa" sobre la empresa de Colón se estaba configurando, por lo que su figura no estaba tan cargada de la mirada crítica que surgiría en siglos posteriores; por lo que siendo el hombre -y *el nombre*- más admirado (aún) de su tiempo, era para Miranda la denominación geográfico e histórico más apropiada para su proyecto.

En consecuencia, al nombrar su proyecto "Colombia", estaba: a) honrando al "descubridor" como un hecho histórico fundamental; b) creando un símbolo de unificación para todos los territorios americanos; y c) arrebatándole a España el relato histórico y fundando uno nuevo para su Gran nación

independiente. El anticolonialismo estaba dirigido contra el dominio político y económico de la España imperial de su tiempo, no necesariamente contra toda la herencia cultural o histórica desde 1492.

**1.2. La postura descolonizadora de Miranda queda demostrada y reforzada en forma evidente por su praxis de vida:** a) sus permanentes y solidas críticas al colonialismo español; b) su compromiso en y con las diferentes luchas revolucionarias e independentistas; c) la elaboración de su proyecto político soberano; d) su persistente búsqueda de alianzas internacionales, para la emancipación de las colonias españolas en América.

Por lo tanto, la elección del nombre de "Colombia" para su proyecto, es una complejidad histórica, que no lo debilita; sino que -por el contrario- lo refuerza, al dotarlo de *una identidad propia, histórica y continental*, en función de sustituir la identidad colonial impuesta por la Corona española, como primer paso para *descolonizar* el pensamiento, y, por ende, el futuro de la América.

Con respecto a lo segundo, conviene aclarar que el pensamiento descolonizador tiene su sustrato en la reflexión y el actuar anticolonial americano, que ya existían en la época que le tocó vivir a Francisco de Miranda, pero que este logró perfilar en forma distinta -y progenitora- respecto a sus semejantes.

Si bien algunos autores afirman que el propio Miranda admitió la existencia de varios precursores de las ideas emancipadoras americanas, le corresponde exclusivamente el mérito de *pensar originalmente* los modos para lograr dicha emancipación, considerando varios aspectos esenciales: 1. Vinculada a un proceso continental (y hasta "universal");<sup>3</sup> 2. Fundamentada en la construcción de una Identidad americana propia; y, 3. Unida a un proyecto auténtico de Integración política.

En efecto, se considera a Miranda la personalidad revolucionaria *más relevante* en la labor preparatoria de las luchas independentistas, ya que, si bien si bien algunos otros habían concebido su necesidad, la habían limitado al ámbito de *un solo país* (como el propio Miranda reconoció). Aunque se pueda argumentar que sus ideas no fueran verdaderamente "originales", si lo fue la manera de pensar su aplicación al problema de la emancipación y de la identidad americanas: *"es allí, en la conciencia*

<sup>3</sup> Su valor no se limitó a la labor desempeñada en relación con la emancipación de los pueblos de nuestra América, sino que *abarca a la humanidad en su conjunto*". (Guadarrama, 2020, p. 32).

de estos problemas, y en su esfuerzo por elucidarlos y hacerlos evidentes a sus compatriotas, que la originalidad de su pensamiento se hace indiscutible”.

Desarrollando la afirmación de Francisco de Miranda como precursor de pensamiento de la descolonización, Michael Zeuske lo sitúa como uno de los más importantes progenitores de una común *ideología anticolonial* americana, basada tal postura mirandina en su profunda experticia no sólo en relación con el colonialismo mismo sino en las *formas de emancipación* de ella, comprendiendo que “una colonia es una cadena de dominaciones: el pueblo conquistador es dominado por la burocracia metropolitana, y a su vez domina al habitante cuyo suelo usurpa”.

Coincidimos con este autor, que Miranda no hizo una utilización errada o imprudente del término (cuestionamiento existente entonces, incluso *hoy día*), sino que efectivamente tomó en cuenta el lenguaje y la comprensión de su época acerca de dicho término, haciendo del mismo un uso certero y responsable. En efecto, Miranda como muchos otros, pensaron que sus países - “las Indias”- *sí eran colonias*, además de provincias; en cuyo caso de lo que se trataba era de luchar por la independencia y la libertad de colonias americanas.<sup>4</sup>

En tal sentido, el futuro énfasis en *la emancipación* encuentra su base en el hecho de que nuestros países *eran colonias*; mirada compartida por otros personajes de la época: el 8 de marzo de 1812, Sir Charles Stuart, embajador británico, le escribe a Vansittart, en Londres, y le dice: “en caso de que el Gobierno me permita visitar a Caracas con la comisión nombrada para arreglar las divergencias de aquella colonia con la Madre Patria, no dudo que me asistirá [el general Miranda] notablemente en la negociación”.

A tal efecto, Miranda señalará la necesidad de proclamar la independencia y soberanía de la América del Sur. Este carácter es una y otra vez reafirmado. En carta a Pitt (20 de marzo de 1798), le señala: “España se encuentra actualmente amenazada por una invasión francesa...[y] esto provocará otra convulsión en el Nuevo Mundo... pues los *colonos españoles*, encontrándose libres de los vínculos que los unen a la Madre Patria, se verán obligados a buscar un nuevo sistema de gobierno”.

<sup>4</sup> Algunos señalan que el origen del anticolonialismo ideológico de Miranda (y también el de Bolívar) deriva de su comprensión de la realidad del colonialismo, a través del acceso a los libros del abate Raynal, Adán Smith y M. de Pradt. (Gabaldón, 2023, p. 334).

Posteriormente, bajo el título de *Proclamación al pueblo colombiano*, destaca: "la ignorancia profunda en que la España mantiene estas colonias".

Para Miranda estaba muy claro que este continente *era una colonia* de España (y de Portugal, así como de Inglaterra, y de Francia y Holanda). Sin embargo, su recorrido por Cuba, la península ibérica ha debido aclararle lo qué es una colonia; y el ejemplo de Haití, y de "las trece provincias coloniales del norte", le han debido señalar sobre cómo las colonias se emancipan de sus metrópolis.

Por otra parte, otra denominación común que Miranda utiliza, para afirmar el carácter de estos países, es el de *Colonias Hispanoamericanas*. Así, dice tempranamente en 1790, que: "este Gran Proyecto fue presentado al Primer Ministro de Su Majestad Británica y aceptado...para la emancipación e independencia *absoluta* de las Colonias Hispano-Americanas". Anota en sus papeles el haberle dicho al ministro Pitt que ya "todas las Colonias Hispano-americanas [se hallaban] mucho más maduras, y preparadas para el caso"; y en una carta a Turnbull le dice que en "la misma forma que Francia había ayudado a los colonos ingleses en 1778, Inglaterra ayudaría a los colonos españoles". En 1797, Miranda y otros, redactan en francés una anti Capitulación emancipista, en la cual habla de "les Colonies Hispano-américaines", señalando la presencia del vocablo *Colonia* en su contenido, y en 1808 Miranda vuelve a hablar del "acuerdo hecho por mí a nombre de las Colonias Hispanoamericanas".

Es el seno de este *pensar desde la exterioridad*, que podemos vislumbrar un intento consciente de *clarificación* de la identidad americana en el que se encuentra empeñado Miranda, donde el nombre *Colombia* y de Continente Colombiano, forjados por Miranda para designar la *América meridional* vienen a *afirmar lo que de diferente* tienen las colonias hispanoamericanas, es decir, su alteridad.

El hecho de percibir la necesidad de inventar un nombre diferente de los utilizados por Metrópoli para designar a sus colonias, significaba un gran paso adelante; y lo es en varios sentidos: en primer lugar, indicamos que se trata de una *clarificación* de la identidad americana, ya que busca crear una conciencia de la diferencia entre el *ser español* y el *ser americano*, la cual incluye la idea de la *unidad cultural y política* de la América independiente, es decir, de la afirmación del *ser americano* a partir de la existencia de una comunidad de costumbres y de lengua, junto a una exigencia política de realización

de una nueva Nación en la América meridional, jugando un rol de primera importancia en el contexto mundial.

En segundo lugar, es en efecto, *el primero* en reconocer y otorgarle públicamente un nombre - incluso una identidad- a la América meridional, diferente a todos los nombres impuestos por la colonización, de ahí la *autenticidad* de su labor. De esta manera, configura una visión particular de América – *Colombia* - en la que por primera vez se evidencia la existencia de una identidad histórica y cultural que entrelaza a todas las colonias hispanoamericanas. Miranda tenía por identidad a un conjunto de referentes: el idioma, la religión y similares contextos históricos, que articulan de manera dialéctica a una multiplicidad de grupos que se autodefinían como americanos. La *autenticidad* de su pensamiento -y de su praxis política- se evidencia al presuponer la existencia de una adecuada identidad a ser reforzada con las luchas emancipadoras.

En tercer lugar -como muy bien señala Carmen Bohórquez- situado Miranda en una posición de *exterioridad* respecto al sistema opresor: “pudo ser capaz de concebir y de proponer una ruptura liberadora en el proceso secular de dominación”; precisamente afirmando *esa diferencia, esa alteridad*, “al reivindicar la realidad fundamental del otro, es decir de esa realidad que no puede ser aniquilada por ningún sistema, que Miranda abre la vía para que se haga posible la emancipación total”.

En fin, es con Miranda con quien, al intentar discernir las características esenciales del *ser americano*, formular un proyecto histórico propio y de establecer los fundamentos de su identidad americana -ya prefigurada como conciencia de la diferencia-, que comienza verdaderamente a precisarse e, incluso, a tomar dimensiones políticas”.

De esta manera, nos introduce en la llamada “disputa del Nuevo Mundo”, al referirse a *su país* como el “Continente Colombiano” o, más habitualmente como “Hispanoamérica”, que considera como una gran nación; por lo cual sus escritos políticos estuvieron orientados a búsqueda de recursos para la ruptura de los nexos coloniales.

En tal sentido, cabe destacar que su deseo emancipador no se limitaba a las colonias españolas, sino que estaba dirigido a las demás que estaban *sometidas a otras metrópolis europeas*. Así, al desembarcar en Brasil dirige la siguiente proclama: “Valientes ciudadanos de Brasil -¡Levantaos!

Escuchad la voz de la Libertad y lanzad las innobles cadenas por las que habéis sido cruelmente oprimidos por tan largo tiempo”. En síntesis, todo su pensamiento descolonizador queda evidenciado, cuando en 1801 proclamó:

Pues que todos somos hijos de un mismo padre: pues que todos tenemos la misma lengua, las mismas costumbres y sobre todo la misma religión; pues que todos estamos injuriados del mismo modo, unámonos todos en la grande obra de nuestra común libertad. Establezcamos sobre las ruinas de un gobierno injusto y destructor un gobierno sabio y criador: sobre la tiranía la libertad, sobre el despotismo la igualdad de derechos, el orden, y las buenas leyes. (Miranda, 1982, pp. 261-262)

## 2. Miranda como pensador de la emancipación universal

Podemos señalar que Francisco de Miranda es uno de los más grandes precursores del *pensar emancipador*. Aunque el rechazo del europeo-centrismo en la lucha emancipatoria, es un proceso que viene cumpliéndose desde los primeros días de la empresa colonial, comercial, e imperial, cobra un significativo impulso desde las actividades *prácticas y teóricas* de Francisco de Miranda, al menos desde 1781.

Uno de los factores que permitieron a Francisco de Miranda justificar los procesos de emancipación americana, fue su propia *praxis emancipatoria*. En efecto, como su primordial participación en el sitio de Pensacola (Florida) en 1781, bajo las órdenes del general Juan Manuel de Cagigal, donde combate en las luchas de la emancipación de Norteamérica.

En torno a estas, sostuvo Andrés Bello que: “habiendo Miranda contribuido a la emancipación norteamericana, aspiró desde entonces a que las posesiones del monarca castellano en el Nuevo Mundo, imitando el ejemplo, llevaran a cabo igual empresa. Este fue su pensamiento fijo y dominante”. Ya en 1790, con sentido patriótico Miranda habla de *la emancipación e independencia absoluta* de las colonias. Así, el 14 de febrero de ese año, señala lo siguiente:

Según Herodoto, los escitas le sacan los ojos a sus esclavos para que batan con paciencia la leche, que es su nutrimento ordinario; la España, refinando aún la crueldad, les saca los ojos del entendimiento a los americanos para tenerlos más sujetos... Los pueblos de varias Provincias de la América en la desesperación, con el exceso de tributos, injusticias y toda suerte de abusos, se han sublevado en diversos períodos, mas sin conseguir el alivio que buscaban... La América se cree con todo derecho a repeler una dominación igualmente

opresiva que tiránica y a formarse para sí un gobierno libre, santo y equitativo, con la forma que sea más adecuada al país, clima e índole de sus habitantes. (Gabaldón, 2023, p. 324)

Empieza aquí, como señala Edgar Gabaldón, a elaborar un pródigo “vocabulario del anti-colonialismo”, con afirmaciones donde posteriormente la historia terminó dándole la razón. De hecho, en su *praxis emancipatoria* Francisco de Miranda se sirvió de un arma selecta: *la palabra*, haciendo gala de su ilustración, promueve su la causa de la emancipación americana, mediante sus escritos en la prensa anglosajona a partir de 1785; mediante sus proclamas y proyectos de Gobierno formulados a partir de 1790; mediante las circulares y los agentes enviados a América a partir de 1798; o más aún, en 1810, haciéndole llegar a los sudamericanos, mediante el periódico *El Colombiano*, haciendo circular continuamente en Europa y en América todos sus materiales desde su primera edición.

Fue *el primero* en plantear la necesidad de la emancipación de las colonias hispano-lusitanas o en emprenderla, señalamiento que él mismo expresó cuando afirma que: “*la emancipación* de Sur América ha sido un asunto que fui el primero en proponer, y recibido por los Ministros ingleses”. Este énfasis es reiterado en una carta dirigida a Alexander Hamilton del 6 de abril de 1798, donde dice que: “parece que el momento de *nuestra Emancipación* se acerca y que la instauración de la Libertad en todo el Continente del Nuevo Mundo nos está confiada por la providencia”. Es en el norte de América que la ideología mirandina se forma y fortalece tomando el proyecto actual de la Independencia y Libertad de todo el Continente Hispano-Americano, al parecer las trece colonias emancipadas le pueden haber enseñado lo que es una colonia, y dicho aprendizaje político lo completa en Londres.

Con una meridiana claridad, Miranda parece aprovechar los conflictos inter-imperialistas, animando a Inglaterra a que auxilie sus planes, “vengándose de París y de Madrid”, en un juego *entre las zarpas del tigre* tratando de *mover las brasas* hacia su objetivo (porque lo que Inglaterra ansiaba era conquistar neocolonialmente la América del Sur). De este modo, escribe:

La emancipación de la América Latina *ha sido reclamada durante más de 18 años* por casi todos los habitantes del país; Esa liberación es una tarea política que... nunca podrá emprenderse con más probabilidades de éxito que en las actuales Circunstancias... [y mantiene] el deseo de los hispanoamericanos de lograr una emancipación que los hiciera totalmente independientes de la Madre Patria; es seguro que el pueblo que reside en ellas está por lo menos tan maduro para la emancipación. (Gabaldón, 2023, p. 326)

El 3 de mayo de 1801 escribe Miranda una nueva *Proclama a los pueblos del continente colombiano*, acogiendo *el derecho natural, y derecho voluntario de gentes*, “sancionado por el consentimiento general de todos los pueblos civilizados...*pues ninguna guerra injusta da derecho, y un territorio ya ocupado y poblado no puede ser perturbado sin que se viole el derecho de gentes*”. Asimismo, en carta a W.S. Robertson, reitera que: “¡Parece que el momento de nuestra emancipación se acerca y que el establecimiento de la Libertad de todo el Continente del Nuevo Mundo nos es confiado por la Providencia!”.

En 1804, Miranda habla de que si holandeses y norte-americanos pudieron sacudir el yugo de los opresores”, también podrán hacerlo los sur-americanos. En 1806, Miranda recordaba que holandeses, suizos y norte-americanos “pudieron sacudir el yugo de los opresores” (España e Inglaterra), y establecer *su Libertad e Independencia*; dice: “reclamamos los sagrados derechos de la naturaleza; los derechos de que siempre hemos debido gozar...y que nunca han podido disputársele sin injusticia”. Es evidente que para él la emancipación de América ya es un objetivo primordial que *no puede ser postergado por más tiempo*.

En este momento no sólo comienza a pensar que la emancipación solo será posible a partir del esfuerzo *de los propios* hispanoamericanos, sino que posee ya la convicción de ser *él* la persona que puede conducir la emancipación. De este modo señala que: “Si nosotros podemos obrar sin amigos, avísemelo V. cuanto antes, que más vale ganar algo por sí solo que perderlo todo por aguardar el socorro de gentes indolentes y egoístas que no miran nuestros asuntos con aquel interés que es debido”.

Por ello, nada lo desanima a Miranda, ya sea en relación a sus gestiones ante el gobierno inglés, o ya sea para obtener apoyo directo por otros ante la ayuda que Inglaterra le niega. Está dispuesto a actuar, incluso sin ningún apoyo, convencido de que la emancipación de la América meridional constituía una exigencia histórica que no podía ser por más tiempo postergada. Así, aún ante el fracaso de su expedición sobre las costas de Venezuela, Miranda redobla sus esfuerzos en pro de la emancipación de América, librando una doble batalla: para tratar de obtener el apoyo de los gobiernos inglés y norteamericano; y para tratar de convencer a sus propios compatriotas de la urgencia de independizarse de España.

En este sentido, su *Proclama a los Pueblos del Continente Colombiano* constituye un análisis detallado de las causas y efectos de la dominación española en América, así como del fundamento y legitimidad de la emancipación, donde realiza un llamado a la unión de todos, como único medio de hacer posible la emancipación: “Así, compatriotas, todo depende de nosotros mismos. Unámonos por nuestra libertad, por nuestra independencia...pues que todos estamos injuriados del mismo modo, unámonos todos en la grande obra de nuestra común libertad”.

Consecuente con este llamado, a partir de su regreso a Londres, sus actividades políticas empiezan a estar cada vez más relacionadas con las de otros sudamericanos, poniendo en marcha de una red de patriotas extendida en ambos lados del Atlántico, mediante las circulares y los agentes enviados a América a partir de 1798. Por ello, la emancipación de la América meridional en tanto proyecto político de dimensión continental, constituye una propuesta cuya paternidad sólo puede serle atribuida a Miranda. No solamente adoctrina a O’Higgings, sino que también a Miranda se le atribuye la creación en Londres de una “sociedad” en donde recibían igual instrucción los sudamericanos que llegaban a la ciudad, que habría tenido carácter masónico: la Gran Logia Americana.

A tal efecto, y es una diferencia a destacar, les señala que su objetivo es “contribuir a vuestra felicidad, a vuestra emancipación y a vuestra independencia política”; por lo que ofrece sus esfuerzos y la presencia de un ejército *liberador*, ya que -aunque esté compuesto de tropas extranjeras- no tiene ninguna pretensión de conquista, de dominación o de monopolio, sino que busca garantizar la superación de la situación de dominación padecida (explotación, esclavitud, despotismo, tiranía, oscurantismo) por otra de liberación, vislumbrando un futuro venturoso, con un gobierno independiente y justo, ilustre y respetable, comparable al de Inglaterra.

En tal sentido, busca la emancipación total de todas las colonias hispanoamericanas, de lo contrario no sería viable, por lo que cualquier respuesta de emancipación debía adelantarse de manera mancomunada, en razón de mantener la fortaleza que proporcionaba la unidad en sí misma, no sólo como una alianza estratégica (para la ruptura con los nexos coloniales), sino también el fundamento para impulsar un orden social liberal ilustrado, en tanto ideología emergente en dicha época.

### 3. Praxis de lucha emancipadora

De los años que vivió Francisco de Miranda (1752-1816) dedicó 26 años a su noble esfuerzo emancipador. Es cierto que, si bien algunos con anterioridad a él se habían referido a los rasgos comunes que identificaban a los pueblos latinoamericanos, no siempre los habían articulado a la fundamentación de la necesidad de la independencia ni con el ejemplo personal de decidirse a emprender la lucha armada para lograrla.

Por ello, emprende desde 1781 múltiples actividades prácticas y teóricas para lograrlo, destacándose en el uso de la palabra, tanto oral como escrita. Esbozando una breve cronología, podemos destacar de toda su praxis las siguientes acciones:

- En 1781, después de insistir en la traición burocrática a los comuneros del Socorro, agrega: “¿No hemos visto también en la provincia de Venezuela en 1797 un perdón general, una amnistía violada por el gobierno español sin rebozo y de la más infame manera?...”. Combate en 1781 en las luchas de la emancipación de Norteamérica en el sitio de Penzacola, donde recibe el grado de Teniente coronel.
- Entre 1783 y 1790, concibe y efectúa los primeros trazos de un proyecto de emancipación para las colonias hispanoamericanas, el cual se concreta en la Propuesta y Plan de Gobierno presentados a Pitt en marzo de ese último año;
- En 1783, es Miranda *el primero* en asociar unidad cultural y proyecto político de emancipación, cuando forja el nombre de Colombia para esa nación continental liberada;
- En 1784, renuncia al Ejército Español, y se fue a los Estados Unidos, y en la ciudad de Nueva York, “se formó el proyecto actual de la Independencia y Libertad de todo el Continente Hispano-Americano, con la cooperación de la Inglaterra”;
- En 1785, mediante sus escritos en la prensa anglosajona;
- En 1790, mediante sus proclamas y proyectos de Gobierno formulados, habla de “la emancipación e independencia absoluta de las Colonias Hispano-Americanas”. Miranda había logrado iniciar negociaciones con el gobierno inglés relacionadas con su proyecto de emancipación para la América meridional. “La emancipación de Sur América ha sido un asunto que fui *el primero* en proponer, y

recibido por los ministros ingleses, allá por el año 1790”, esta es la primera parte del Manifiesto anticolonialista que Miranda pudo redactar;

- En 1792, en el memorándum escrito el 10 de octubre en París Proyecto para la emancipación e independencia absoluta de las Colonias Hispano-Americanas, “debía hacer el manifiesto para nuestra independencia”; Miranda expresa allí que desde 1781 en este Continente se le toma en cuenta a él, como luchador emancipista. “La idea era revolucionar las colonias de la América Española; deseábamos emanciparnos e independizarnos; me habían prometido cooperar a nuestra independencia; que en Francia se me haría comandante General de un Ejército de 25.000 hombres y una Escuadra... para operar la revolución e independencia américo-hispana”. También, fue el primer hispanoamericano en pedir el 26 de octubre de 1792 la concesión de los derechos políticos a la mujer;
- En 1797, Miranda y otros, con la anuencia ausente de Pablo de Olavide, se reúnen en París, como “Diputados de la América meridional” (193: 49-50), y redactan el 22 de diciembre en francés, “En faveur de notre indépendance; l’indépendance des Colonies de l’Amérique Méridionale”, en la cual, en 18 cláusulas definen y puntualizan la realidad colonialista de este Continente, y los planes para desarrollar una guerra libertadora. Presenta el que podríamos calificar como primer documento concreto que plantea la necesidad de la integración iberoamericana (Acta de París);
- En 1798, redacta un “plan militar formado en Londres”, y escribe en agosto:” la emancipación de la América Latina ha sido reclamada durante más de 18 años por casi todos los habitantes del país”. En ciertas instrucciones a P.P. Caro, Miranda le dice que se ha de “proclamar nuestra Independencia y Soberanía”. A partir de su regreso a Londres, sus actividades políticas comienzan a estar cada vez más relacionadas con las de otros sudamericanos. En Carta dirigida a Alexander Hamilton desde Londres el 6 de abril, le expresó que “Parece que el momento de nuestra Emancipación se acerca y que la instauración de la Libertad en todo el Continente del Nuevo Mundo nos está confiada por la providencia”;
- En 1799, cooperar a nuestra independencia, en carta a Manuel Gual, en Trinidad;
- En 1801, escribe Miranda una nueva Proclama a los pueblos del continente colombiano, Toute autorité émanée du gouvernement espagnol, reste abolie ipso facto, y este es el manifiesto

anticolonialista, para el cual las etapas previas han sido los informes y memorandos que entregara al gobierno británico;

- En 1804, habla de que “si holandeses y norte-americanos pudieron sacudir el yugo de los opresores”, también podrán hacerlo los sur-americanos, y dice, en inglés, en uno de los papeles que entregaba al Gobierno Británico: “its oppressive administration”;

- En 1806, en la Proclama del 2 de agosto, se refiere a “la opresora España”, al lanzarse a su aventura emancipista, Miranda pregonaba en un manifiesto: la recuperación de nuestros derechos como ciudadanos... que todos...Indios, Pardos y Morenos... somos ciudadanos libres”. Si los cabildos no se componían de aborígenes, ni de afros, estas provincias eran, indudablemente, coloniales;

- En 1808, habla del “acuerdo hecho por mí a nombre de las Colonias hispano americanas”, más intensos esfuerzos para concertar la acción de los Cabildos de las diversas provincias sudamericanas. Miranda ha refutado las bulas alejandrinas, y el espíritu fraudular de los requerimientos: la Bula alejandrina, la desautoriza así: “A la verdad este título (de propiedad a “la América”) es tan absurdo y tan ridículo que sería perder tiempo inútilmente el detenerse a refutarlo”;

- En 1810, haciéndole llegar a los sudamericanos la información necesaria capaz de empujarlos definitivamente hacia la emancipación total, Miranda parece haber preparado todo: organiza una intensa campaña de propaganda en la prensa inglesa y escocesa a favor de la emancipación de la América meridional, primero, a través de artículos publicados en los periódicos The Political Herald, The Morning Chronicle o The Edinburgh Review, luego, publicando su propio periódico El Colombiano, en 1810. Igualmente publica la Carta a los Españoles Americanos del ex jesuita Viscardo;

- En 1811, en la Gazeta de Caracas dice: “Si después de trescientos años de una tan dura opresión; se publica la pregunta: ¿Acaso no puede este pueblo amar a su país y desear redimirle de la opresión española, sin que a ello le mueva la influencia francesa?”;

- En 1812, en el tercero de sus cuatro artículos para la mantención de la emancipación, Miranda plantea que “el tributo personal cargado sobre los indios y gente de color siendo odioso, injusto y opresivo será abolido de hecho. Los indios y las gentes libres de color gozarán desde este instante de todos los derechos y privilegios correspondientes a los demás ciudadanos”.

## Reflexiones finales

Podemos afirmar que, de los patriotas venezolanos, Francisco de Miranda es quien manejaba la cultura europea en su más amplio espectro. Sería ésta una afirmación precipitada si no viniera avalada por una semejante del mismo Libertador Simón Bolívar. En efecto, la mejor presentación de Miranda, que debe preceder a todas otras consideraciones, es la que de él hace Bolívar, en una carta del Libertador a Sucre, fechada el 11 de julio de 1826, Bolívar denomina a Miranda como *el más ilustre colombiano*. Según Polanco Alcántara:

Bolívar sabía manejar muy bien el idioma y servirse de cada palabra en su sentido correcto. Sus cartas y documentos eran personalmente corregidos por él repetidas veces. Sabiendo bien lo que quería decir coloca a Miranda sobre todos los demás, incluso sobre él mismo. Repito, lo llama *el más ilustre colombiano*. (Polanco Alcántara, 2000, pp. 57-58)

Miranda parte del conocimiento exacto de la realidad colonialista, incluso poseyendo una especie de conocimiento profético de la realidad de ambos mundos, pudo determinar la anticipación con la cual asumió la obra de contribuir a realizar la emancipación americana:

Comprendió el momento histórico de la América española *antes que todos*; concibió, organizó y propagó la idea de la emancipación con energía durante treinta años; se involucró directamente en la guerra; comandó el ejército patriota con el grado de Generalísimo; fue hecho prisionero y murió en una cárcel enemiga. Fue así, el primer líder, el más distinguido. (Rumazo, 2006)

Sin duda, Francisco de Miranda estuvo dotado de una *comprensión aguda* de la significación de la dominación colonial en la América meridional, y, en consecuencia, del verdadero sentido de la emancipación, que lo llevó incluso de desarrollar la justificación ideológica sobre la cual fundar el derecho de los Hispanoamericanos a la independencia.

Por ello, como señala Carmen Bohórquez, “su conocimiento de las teorías políticas más avanzadas en ese momento, le permitieron aprehender e interpretar lo que significaba realmente que un pueblo viviera bajo el signo de una relación colonial”, agudeza tal, que le permitió ser *el primero* en asociar *unidad cultural y proyecto político de emancipación*, “y lo hace tan tempranamente como fines de 1783, cuando forja el nombre de *Colombia* para esa nación continental liberada”, entendido esto como la independencia absoluta de las Colonias Hispanoamericanas (consideradas como una unidad).

Como señala María Sánchez, Miranda -protagonista de la emancipación de los Estados Unidos y de la Revolución Francesa- busca atraer para su tierra natal el espíritu de tales transformaciones, que *constituyen un horizonte promisorio para el ideal de una sociedad más justa*". Por tal protagonismo, es el único americano que tiene su nombre grabado en el Arco de Triunfo en París.

Miranda llegó en su momento a Europa, con un solo proyecto desplegado en dos dimensiones: una política, que consistió en *hacer realidad* la emancipación de la América del Sur, y una personal, que consistió en *hacer de sí mismo* la persona capaz de llevar a cabo dicha emancipación, esfuerzo vital al que le dedicó 26 años.

Estos deseos no solamente quedan vehemente plasmados en diferentes "Manifiestos anti-colonialistas" que redactó (como la *Proclama a los Pueblos del Continente Colombiano*); si no su autoreconocimiento como *Diputado de la América meridional o el principal agente de las colonias hispano-americanas*"(nombrado por "una junta de diputados" de México, el Perú, Chile, el Río de la Plata, Venezuela y Nueva Granada), aunque poco importase si fue verdaderamente designado como tal, o si fue él mismo quien se definiera de ese modo. Un sentido que deseamos destacar de su pensamiento, es su comprensión amplia del concepto de emancipación: pocas veces mencionada, es su defensa de la dignificación de sectores vulnerados, especialmente las mujeres y de los indígenas.

En efecto, Francisco de Miranda fue el primer hispanoamericano en pedir el 26 de octubre de 1792 la concesión de los derechos políticos a la mujer, a los pocos meses de que se publicase la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* de Olimpia de Gouges, con quien tuvo amistad. Según destaca Edgar, se observa que: "mujeres desamparadas, enfermos y prisioneros que no han sido precisamente motivo de preocupación para muchos grandes personajes, pero sí fueron un valor importante para Miranda".

Respecto a los indígenas, busca recordarles a los americanos sus ancestrales orígenes: "Acordaos de que sois los descendientes de aquellos ilustres indios, que no queriendo sobrevivir a la esclavitud de su patria, prefirieron una muerte gloriosa a una vida deshonrosa", presentando también a los aborígenes como paradigmas de la libertad. No solamente pretende la emancipación de estos, sino también de la

denominada para su época, “gente de color” (“negros”, etc.) y demás sectores oprimidos por la colonia española en Hispanoamérica.

Así, manifiesta: “la recuperación de nuestros derechos como ciudadanos... que todos... Indios, Pardos y Morenos... somos ciudadanos libres”; los indios y las gentes libres de color gozarán desde este instante de todos los derechos y privilegios correspondientes a los demás ciudadanos”; incluso Miranda concibe la participación inclusiva de estos sectores en ámbitos importantes de la administración pública: “los Cabildos se compondrán también de indios y gentes de color; la milicia será puesta bajo la jefatura de un americano”.

También se puede afirmar que Francisco de Miranda presenta en 1797 el primer documento que plantea la necesidad de la *integración iberoamericana*: la denominada “Acta de París” o *Cuerpo de base para la Independencia y la Unidad de los Pueblos y Provincias de la América Meridional*. Como señala Carmen Bohórquez, dicha *integración* es propuesta: “no solamente como condición de existencia para unas colonias que se han independizado, sino también como vía de recuperación del retardo que en el progreso mundial le habían ocasionado los tres siglos de dependencia colonial”.

En tal sentido, es el precursor del pensamiento unionista de la “América Toda” -que luego Martí llamó “Nuestra América”- planifica la construcción de un gran Estado unitario (*Colombia*), con una democracia hispanoamericana dirigida por un gobierno federal y un congreso continental, en el marco de la cooperación y solidaridad entre los pueblos hermanos e independientes.

Hoy cobra absoluta vigencia este llamado a la solidaridad de los pueblos, no sólo frente para defendernos de la reedición recolonizadora de la infame “doctrina Monroe” por el imperialismo norteamericano actual, sino para “dar el salto cualitativo hacia una sola Nación Sudamericana”, para el logro colectivo, continental y definitivo de nuestra “Segunda Independencia”.

## Referencias

- Bohórquez, C. (1999). Francisco de Miranda: La construcción política de una patria continental. *Revista de Filosofía*, N.º 31, 1, pp. 21-39.
- Bohórquez, C. (2006). Miranda y Bolívar: dos concepciones de la unidad de la América hispana. *Procesos Históricos*, N.º 10, Mérida: Universidad de los Andes.
- Bohórquez, C. (2021). *Francisco de Miranda. Precursor de las independencias de la América Latina*. Colección Bicentenario Carabobo. Caracas: Fundación Imprenta de la Cultura.
- Cornejo-Parriego, R. (2017). Black is Beautiful: cuerpos negros en Triunfo. *Revista de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos*, Vol. 23, N.º 2, pp. 157-173. <https://doi.org/10.1080/14701847.2017.1334998>
- Gabaldón, E. (2023). *El Coloniaje*. Caracas: Centro Internacional de Estudios para la Descolonización "Luis Antonio Bigott".
- Guadarrama, P. (2020). ¿Originalidad o autenticidad de Francisco de Miranda en la gestación de la cultura integracionista latinoamericana? *Revista Wirapuru*, 1, año 1, pp.20-36. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4242909>
- Hernández, S. E. (2021). *Injerencia de estados unidos sobre Venezuela: mecanismos de defensa y seguridad integral de la nación venezolana. Golpe de estado 11 de abril 2002*. Trabajo de Grado. Caracas: Instituto de Altos Estudios "Pedro Gual".
- Miranda, F. de (1982). *América espera*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Morales, J. C. (2020). Aspectos doctrinales del pensamiento mirandino: la Unidad Continental. *Perspectivas, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, Año 8, N.º 16, Maracaibo: UNERMB, pp. 25-43.
- Polanco, T. (2000). La personalidad de Francisco de Miranda. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, pp. 54-65.
- Quiroga, P. (2009). *Francisco de Miranda y el viaje rumbo a Colombeia*. Tesina para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Universidad de Chile.
- Rumazo, A. (2006). *Francisco de Miranda Protolider de la Independencia Americana (Biografía)*. Ediciones de la Presidencia de la República. Ministerio del Despacho de la Presidencia. Caracas, Venezuela.
- Sánchez, M. C. (2007). *El viaje de Francisco de Miranda y el proyecto de emancipación del Nuevo Mundo*. XI Jornadas Inter-escuelas/ Departamentos de Historia. UNT / CONICET. San Miguel de Tucumán: Universidad de Tucumán.

- Ticona, E. (2017). Fausto Reinaga: del indianismo al pensamiento amaútico. *Textos Antropológicos*, Vol. 18, N.º 1, pp. 19-24.
- Torres, C. (2018) Miranda: el Cid desterrado. Argumentos y nociones característicos del pensamiento mirandista. *Omnia*, Año 24, N.º 2, Maracaibo: Universidad del Zulia, pp. 94-109.
- Villasmil, J. (2008). Discursos y prácticas para la integración Iberoamericana en el contexto del ocaso del colonialismo hispánico. *Revista de Artes y Humanidades Unica*, vol. 9, N.º 22, Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta, pp. 165-186.
- Zeuske, M. (2004) *Francisco de Miranda y la modernidad en América*. Madrid: Fundación MAPFRE TAVERA.

## Declaración de conflicto de intereses y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en **Perspectivas**. *Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, el autor: **Gutiérrez García, Erick** declara al Comité Editorial que no tiene situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del ensayo: **Francisco de Miranda: pensador y actor de la descolonización y la emancipación**, en relación con su publicación. De igual manera, declara que, este trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consiente que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.



## Instrucciones para los autores

### Consideraciones generales sobre la presentación y envío de los manuscritos

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en **Perspectivas**, Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura deberán ingresar al sitio web de la revista <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas> enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrán enviar a través de los correos puestos a disposición: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com), [lizarambulo@hotmail.com](mailto:lizarambulo@hotmail.com) y [joselarezve@hotmail.com](mailto:joselarezve@hotmail.com)

**Perspectivas** se rige bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA). Esta revista proporciona un acceso abierto a su contenido, basado en el principio de que *ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global del conocimiento*. En este sentido, todas las publicaciones de **Perspectivas** están libres de tarifas o de algún costo económico, no se tiene como política editorial que las y los autores deban pagar o cubrir algún costo para publicar sus trabajos.

Con la propuesta del trabajo, se presentará una comunicación escrita, firmada por el autor o los autores, dirigida al Consejo Editorial de la revista en la que autoriza(n) proponer su trabajo para la publicación en **Perspectivas**. En dicha comunicación se debe señalar que el trabajo propuesto es original, inédito y no está sometido simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista; así como manifestará(n) la cesión de derechos de publicación y difusión bajo la licencia de Creative Commons (BY-NC-SA). Para mayor información, se sugiere guiarse por los modelos disponibles en el sitio web de la revista.

Desde el momento que el trabajo es aceptado y publicado en **Perspectivas**, el autor o los autores, 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. La publicación de originales en **Perspectivas** no da derecho a remuneración alguna y los autores podrán usar la versión final de su artículo en cualquier repositorio, sitio web o impresos.

Los manuscritos enviados son tratados como documentos confidenciales. Los editores no cargan el documento enviado, ni ninguna parte del mismo, utilizando herramientas de **Inteligencia Artificial (IA)** generativa, ya que esto puede violar la confidencialidad y los derechos de propiedad de los autores y, cuando el artículo contenga información de identificación personal, puede violar los derechos de privacidad de los datos.

Es de importancia aclarar que los datos del autor o los autores deben ser enviados en un documento adjunto en el que se debe incluir apellidos y nombres, Orcid, teléfono, dirección física, correo electrónico, títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, sociedades a las que pertenece.

### 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 no debe ser mayor de veinte (20) cuartillas ni menor a quince (15); en caso de incluir gráficos ilustraciones y anexos, la extensión máxima puede ser hasta veinticinco (25) 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 con interlineado de 1,5, en fuente Times New Román, tamaño 12, con espaciado posterior entre párrafos de 6 pts. Para las notas a pie de página y los contenidos de las tablas, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10, con interlineado sencillo.

### Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados bajo la modalidad doble ciego por parte de un Comité de Árbitros, conformado por tres (3) de los miembros del Comité Editorial y dos (2) especialistas de reconocido prestigio, seleccionados por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", quienes no conocerán sus identidades. Los trabajos propuestos deben ser originales, inéditos y no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos.

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, en un tiempo promedio de 90 días: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Consejo Editorial realiza una **revisión preliminar** (tiempo estimado 15 días) para



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; c) si las cumple, pasa al **arbitraje** (revisión de manuscritos, tiempo estimado 30 días), proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo y atendiendo criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica. El Comité de árbitros emitirán un veredicto sobre el trabajo presentado, el cual consistirá en: c-1) **Publicable**; c-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; c-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 y c-4) **No publicable**; d) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas; el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje y e) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los evaluadores no utilizan IA generativa o tecnologías asistidas por IA para realizar la evaluación o el proceso de toma de decisiones de un manuscrito, ya que el pensamiento crítico y la evaluación original, necesarios para este trabajo, están fuera del alcance de esa tecnología y existe el riesgo que la tecnología genere conclusiones incorrectas, incompletas o sesgadas sobre el manuscrito.

Los autores tendrán un máximo de veintidós (21) días para el envío de las modificaciones al Consejo Editorial a la siguiente dirección: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@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) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista. En el caso que el veredicto de los árbitros difiera uno de otro (publicable/no publicable), el artículo será sometido a un nuevo arbitraje hasta obtener una decisión unánime.

La responsabilidad del proceso de arbitraje y la decisión final de publicación de los artículos recae en el Consejo Editorial, en la figura de su Directora.

## Casos de controversia

La revista se compromete a dirimir los casos de controversia a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garantiza que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

## Proceso editorial

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

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

## 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, títulos profesionales, el nombre de la institución a la cual pertenece el autor (**Afiliación institucional**), **ORCID**, ciudad y país.

**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 cuatro (4) palabras clave en español y en inglés, separadas por una coma. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en las bases de datos internacionales. Se sugiere hacer uso del thesaurus de la UNESCO disponible en: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

**Apartados y sub-apartados:** Los trabajos deberán dividirse en introducción, fundamentos teóricos, metodología, resultados, análisis y discusión de los resultados, conclusión o consideraciones finales y referencias bibliográficas. 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.

**Citas:** El citado se realizará tomando en cuenta el estilo **American Psychological Association (APA), 7ma. Edición, actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. En el texto se utiliza la modalidad autor-fecha y número de página en el caso de las citas textuales.

**Citas textuales:** se reproduce exactamente las palabras del autor. Si la cita es hasta 40 palabras, se incorpora en el texto entre comillas dobles, sin cursiva.



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela



## Ejemplos:

1. Apellido autor (año) afirma que "texto de la cita" (página).  
Según los resultados, Almarza (2020) afirma que "texto de la cita" (p. 5).
2. "texto de la cita" (Apellido autor, año, página).  
"las clases sociales se distinguen..." (Almarza, 2020, p. 3).

Si la cita tiene más de 40 palabras, se escribe aparte del texto, en bloque, con sangría en 1 cm desde margen izquierdo, sin comillas, sin cursiva y con interlineado sencillo. Al final de la cita se coloca el punto, seguido del Apellido del autor, año y número de página, entre paréntesis.

## Ejemplos:

En consecuencia,  
Texto de la cita. (González, 2012, p. 4)

En el caso de la cita textual narrativa,  
Por su parte, Alfonso (2012) afirma que  
Texto de la cita. (p. 6)

**Citas tipo paráfrasis:** cuando se cuenta, resume o reorganice con palabras propias las ideas del autor.

## Ejemplos:

Interpretando los resultados, podría afirmarse, según García (2021), que....  
Interpretando los resultados, podría afirmarse que la tasa de crecimiento.... (García, 2021).

**Cantidad de autores en las citas:** para el caso del mismo autor con obras publicadas en el mismo año, se sigue el siguiente formato (García, 2008a, p. 12) o García (2008b, p. 24). Si son dos o tres autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Reyes y Díaz (2008, p. 90) o (Reyes, García y Díaz, 2008, p. 90). Si son más de tres autores (García et al., 2022). Siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis.

Las **citas secundarias** se utilizan cuando una fuente principal es referida en el texto. Puede citarse de dos formas:

**Entre paréntesis:** (Apellido del autor original, fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

**Ejemplo:** (Abreu, 2002, como se citó en Romero, 2012)

**En forma narrativa:** Apellido del autor original (fecha, como se citó en Apellido del autor secundario, fecha)

**Ejemplo:** Abreu (2002, como se citó en Romero, 2012) afirma que no todos los documentos narrativos son de fácil acceso.

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 inviábiles o complejas para la adopción del citado autor – fecha, puede recurrir al citado al pie de página. En casos más específicos, consulte las normas **APA en su 7ta 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.

**Referencias:** Las fuentes citadas en el documento deben aparecer en la lista de referencias y cada entrada en la lista de referencia debe haber sido citada en el texto. Las referencias deberán ir al final del artículo, se realizarán tomando en cuenta el estilo **de la American Psychological Association (APA), 7ma. Edición, actualizada a 2023** y aplicando las pautas establecidas en este apartado. Estas podrán ser bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Tienen cuatro elementos básicos: autor, fecha de publicación, título del trabajo y fuente de recuperación. Deberán ir a interlineado sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido.

Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente y, si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. 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.

El estilo **APA versión 7 actualizadas en 2023** permite referenciar hasta 20 y más de 20 autores. En el caso de hasta 20 autores, se separa el penúltimo del último con la letra "y". En el caso de más de 20 autores, se escriben los primeros 19, luego puntos suspensivos, seguidos del último autor de la obra. Los ejemplos que se presentan a continuación, se corresponden a las normas **APA-2023**.



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Libros

Apellido, inicial del Nombre del autor (o hasta 20 autores). (año). *Título de la obra*. Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra "editorial" a menos que forme parte del nombre de la institución editora].

### Ejemplo de libro con un autor:

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

Briceño-Iragorry, M. (1997). *Mensaje sin destino*. Caracas: Monte Ávila Editores.

### Ejemplo de libro con dos autores:

Acosta, N. y Arenas, O. (1999). *América Latina en el Mundo*. Maracaibo: Ediluz.

### Ejemplo de libro obtenido de la web:

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

## Capítulos de libros o parte de una compilación

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del capítulo o sección. *Título del libro* (páginas). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.

### Ejemplo de capítulo de libro:

Abric, J. (2001). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. *Prácticas sociales y representaciones* (pp 25-41). México: Ediciones Coyoacán.

## Artículo en revista arbitrada

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen o año, número, número de páginas.

### Ejemplo de artículos en revista arbitrada impresa:

García J. y Colina, A. (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, L. (2015). El cultivo del cacao venezolano a partir de Maruma. *Historia Caribe*. Vol. 10, N° 27, pp. 69-101.  
<https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>

### Ejemplo de artículo en revista arbitrada en línea sin DOI:

Castillo, L. y Borregales, Y. (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.  
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

## Trabajos de grado/tesis inédita

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). *Título del trabajo*. (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar.

### Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita:

Lozano, E. (1999). *Casos de mercadeo en empresas colombianas*. (Trabajo de Grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

### Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédita en línea:

Loaiza, M. (2015). *Casos de mercadeo y publicidad en empresas ecuatorianas*. (Tesis de Maestría).  
<http://www.dspace.uce.edu.ec/simple-...>

## Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias

Apellido, inicial del Nombre del autor (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, J. y Durán, W. (mayo, 2013). *Empoderamiento comunal y gestión de riesgos en espacios comunales de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Retos y propuestas*. Trabajo presentado en las Jornadas Riesgos Naturales y Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

## Artículo de periódico

Apellido, inicial del Nombre del autor (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.

### Ejemplo de artículo de periódico:

Soto, A. (2015, septiembre, 23). PNL logra cambios de conducta en 20 minutos. *Versión Final*, p. 14.



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com) Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Ejemplo de artículo de periódico en línea:

Chirinos, P. (2015, septiembre, 22). Caminata por un corazón sano. *La Verdad*. <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.

### Ejemplo de constitución:

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela [Const.]. (1999). 3<sup>ra</sup> 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]

### 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, Venezuela).

## Páginas de internet

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título de la entrada.

### Ejemplo de página de Internet:

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). Colección Bicentenario. [http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion\\_bicentenario/index.php](http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php)

## Entrada de blog

Apellido, inicial del Nombre del autor (año). Título del post. [Entrada de blog].

### Ejemplo de entrada de blog:

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

## Podcast

Apellido, inicial del Nombre del productor. (día, mes y año). Título del post [Audio en podcast].

### Ejemplo de Podcast:

Leto, J. (18 de enero de 2015). "Las Moscas" de Horacio Quiroga en *Noviembre Nocturno* [Audio en podcast]. [http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3\\_rf\\_3967422\\_1.html](http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html)

## Película

Apellido, inicial del Nombre del productor y Apellido, inicial del Nombre (director) (año). Título de la película [Película]. País de origen: Estudio.

### Ejemplo de película:

Jácome, M. (Productora) y Arvelo, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Película]. Venezuela: Índigo Media.

## Canción

Apellido, inicial del Nombre del escritor (año de copyright). Título de la canción. [Canción]. Lugar: Sello discográfico.

### Ejemplo de audio:

Juanes. (2013). *La camisa negra* [Canción]. Universal Music Latino

## Imagen (fotografía, pintura)

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



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>  
Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com) Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Ejemplo de imagen:

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

## Imagen o video en línea

Apellido, inicial del Nombre (año). *Título o nombre de la imagen o video* [Archivo de video/imagen]. URL

## Ejemplo de video en línea:

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

## Twitter

Apellido, inicial de Nombre [@Usuario twitter] (Año, mes, día). Contenido del Tuit [Tuit].

## Ejemplo de Twitter:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, enero, 19). 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]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

## Facebook

Apellido, inicial del Nombre [usuario en Facebook] (año, mes, día). *Contenido del post* [Estado de facebook] de

## Ejemplo de Facebook:

Hawking, S. [Stephenhawking] (2014, diciembre, 19). *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] 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 complementar lo 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 ser 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 publicación de 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.

## Observaciones en cuanto a redacción y estilo

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, 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, ésta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.
- El inicio de cada párrafo no lleva sangría. La separación entre párrafos será de espaciado posterior en 6 puntos.
- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.
- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.
- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.
- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Perspectivas*.

Para más detalles en cuanto a la aplicación de las normas APA, consulte: <https://normas-apa.org/>



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela



## Instructions for authors

### General considerations regarding the presentation and sending of manuscripts

Researchers and the general public interested in publishing their work in **Perspectivas**, Journal of History, Geography, Art and Culture must enter the journal's website <http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index> and send their manuscript by registering there. You can also send through the emails made available to: [perspectiveunermb@gmail.com](mailto:perspectiveunermb@gmail.com), [lizarambulo@hotmail.com](mailto:lizarambulo@hotmail.com) and [joselarezve@hotmail.com](mailto:joselarezve@hotmail.com)

**Perspectivas** use copyright license provide by Creative Commons license (BY-NC-SA). This journal provides open access to its content, based on the principle that *offering the public free access to research contributes to greater global exchange of knowledge*. In this sense, all **Perspectivas** publications are free of fees or any economic cost; there is no editorial policy that authors must pay or cover any cost to publish their works.

With the proposal of the work, a written communication will be submitted, signed by the author or authors, addressed to the Editorial Committee of the journal in which they authorize to propose their work for publication in **Perspectivas**. In this communication, it must be indicated that the proposed work is original, unpublished and is not simultaneously subject to an evaluation and arbitration process in another journal; as well as manifest the transfer of publication and dissemination rights under the Creative Commons license (BY-NC-SA). For more information, it is suggested to be guided by the models available on the journal's website.

From the moment the work is accepted and published in **Perspectivas**, the author or authors accept the transfer of copyright, which is why the journal can publish the article in physical or electronic formats, including the Internet, databases and other information systems linked to the journal. The publication of originals in **Perspectivas** does not give the right to any remuneration and the authors may use the final version of their article in any repository, website or in print.

Submitted manuscripts are treated as confidential documents. The editors do not upload the submitted document, or any part of it, using generative **Artificial Intelligence (AI)** tools, as this may violate the confidentiality and proprietary rights of the authors and, where the article contains personally identifiable information, may violate data privacy rights.

It is important to clarify that the data of the author or authors must be sent in an attached document that must include surnames and names, Orcid, telephone number, physical address, email, academic titles, institutional affiliation, current positions, companies to which they belong.

### Presentation of the works

The works must present a summary of a maximum of 150 words and four (4) keywords. Both the summary and the keywords will be in Spanish and English. Likewise, the title and subtitle of the work will also be presented in the aforementioned languages. The length must not be more than twenty (20) pages nor less than fifteen (15); If graphics, illustrations and annexes are included, the maximum length may be up to twenty-five (25) pages. All works will be presented on letter-type paper, printed on one side only, with continuous numbering and with margins of three (3) centimeters on the left and two (2) centimeters on the rest of the sides.

The text will be presented at one and a half spaces, in Times New Roman font, size 12, with subsequent spacing between paragraphs of 6 pts. For footnotes and table contents, the size will be in Times New Roman font size 10, with single spacing.

### Work evaluation

All works will be evaluated under a double-blind modality by a Committee of Arbitration, made up of three (3) members of the Editorial Committee and two (2) specialists of recognized prestige, selected by the Editorial Committee of the journal, external to the National Experimental University "Rafael María Baralt", who will not know their identities. The proposed works must be original, unpublished and cannot be simultaneously submitted to the evaluation and arbitration process in another journal. The originals of the proposed articles will not be returned.

The evaluation criteria are the following:

**a. Formal or presentation criteria:** 1) originality, relevance and adequate length of the title; 2) clarity and coherence of speech; 3) adequate preparation of the summary; 4) internal organization of the text; 5) all other criteria established in these regulations.

**b. Content criteria:** 1) evidenced domain of knowledge; 2) scientific rigor; 3) theoretical and methodological foundation; 4) timeliness and relevance of the sources consulted; 5) contributions to existing knowledge.

Once received, the works follow the following process, in an average time of 90 days: a) initially, receipt of the manuscript is acknowledged via email; b) Next, the Editorial Committee carries out a **preliminary review** (estimated time 15 days) to determine if it complies with the Standards for the presentation of works; c) if it meets them, it goes to **arbitration** (review of manuscripts, estimated time 30 days), a process in which qualified specialists evaluate the works according to and meeting criteria of relevance, originality, contributions and scientific and academic virtue. The Committee of Arbitrations will issue a verdict on the work presented, which will consist of: c-1) **Publishable**; c-2) **Publishable with slight modifications**, which involve those of form and style, in order to adapt the formal or presentation criteria of the journal; c-3) **Publishable with substantial modifications**, which imply those of the background and construction of the manuscript, in order to adapt to the content criteria of the journal; c-4) **Not publishable**; d) if the work does not meet



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



the minimum criteria present in these standards; The Editorial Committee will propose that it not be sent to the arbitration process; e) in any case, the author or authors will be notified, in writing, of the decision.

Reviewers do not use generative AI or AI-assisted technologies to perform the evaluation or decision-making process of a manuscript, as the critical thinking and original evaluation, necessary for this work, are outside the scope of that technology and exist the risk that the technology generates incorrect, incomplete or biased conclusions about the manuscript.

The authors will have a maximum of twenty-one (21) days to send the modifications to the Editorial Committee at the following address: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com). If these corrections are not sent within the established period, it is assumed **that the authors are not interested in publishing their work** in *Perspectivas*. If the authors decide not to publish their work, they must present a communication in which they make clear the non-publication of the submitted material in the journal. In the event that the verdict of the Arbitrator differs from one another (publishable/non-publishable), the article will be submitted to a new arbitration until a unanimous decision is obtained.

The responsibility for the arbitration process and the final decision, to publish the articles, falls on the Editorial Committee, in the figure of its Director.

## Controversy cases

The journal undertakes to resolve cases of controversy through the Editorial Committee in cases in which the peer reviewers indicate that they have a conflict of interest with the text to be evaluated. The journal guarantees that the most suitable evaluators will also be chosen in terms of thematic and academic compatibility. In cases of doubt, the Editorial Committee will always be consulted to resolve these cases.

## Editorial process

The Editorial Committee of *Perspectivas* reserves the final decision on the publication of the articles and the issue in which they will be published. The order of publication and the thematic orientation of each issue will be determined by the Editorial Committee, regardless of the order in which the works have been received and refereed. Based on this, the authors will be informed of the number and approximate dates of their publication. During this process, the Editorial Committee reserves the right to make adjustments and changes that ensure the quality of the publication. Originals will not be returned.

The author must be ready to receive communications from the journal by email. You must also provide information on the research that supports the article, certify that the writing is your authorship and that the intellectual property rights of third parties are respected, by sending the aforementioned communications.

## Article body

**Title:** It should be short, explanatory and contain the essence of the work. This title must be provided in both Spanish and English. The following criteria are established for writing the title: a) clarity; b) brevity (between 10 and 15 words are suggested); c) specificity and d) originality.

**Author:** Indicate the full names and surnames, professional titles, the name of the institution where the work was carried out or the institution to which the author belongs, ORCID or URL of a recognized academic portal with information such as researcher, city and country.

**Summary:** No more than one hundred and fifty (150) words, in Spanish and English, in a single paragraph with single spacing. If the work is presented in another language, the summary must be written in that same language, in Spanish and English. The writing of the summary is free, although it is suggested that it outline the objective of the work, the methods used, results and conclusions. The following criteria are established for writing the summary: a) precise; b) complete; c) concise and d) specific.

**Keywords:** Four (4) keywords must be included in Spanish and English. These descriptor words facilitate the inclusion of the article in international databases. It is suggested to use the UNESCO thesaurus available at: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

**Sections and sub-sections:** The works must be divided into introduction, theoretical foundations, methodology, results, analysis and discussion of the results, conclusion or final considerations and bibliographic references. In the development, the sub-sections must have Arabic numerals, being freely titled and divided by the author, seeking to maintain internal coherence of both discourse and theme.

**Citations:** The citation will be made taking into account the **American Psychological Association (APA) style, 7th. updated edition 2023** and applying the guidelines established in this section. In the text, the author-date and page number modality is used in the case of textual citations.

**Textual citation:** the author's words are reproduced exactly. If the quote is up to 40 words, it is incorporated into the text between double quotes, without italics. *Examples:*

1. Author last name (year) states that "text of quote" (page).  
According to the results, Almarza (2020) states that "text of the quote" (p. 5).
2. "text of the citation" (author's last name, year, page).  
"social classes are distinguished..." (Almarza, 2020, p. 3).



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



If the quote has more than 40 words, it is written separately from the text, in a block, indented 1 cm from the left margin, without quotation marks, without italics and with single spacing. At the end of the quote, the period is placed, followed by the author's last name, year and page number, in parentheses.

## Examples:

Consequently,

Quote text. (González, 2012, p. 4)

## In the case of the narrative textual quote,

For his part, Alfonso (2012) states that

Quote text. (p. 6)

**Paraphrase-type citation:** when the author's ideas are told, summarized or reorganized in their own words.

## Examples:

Interpreting the results, it could be stated, according to García (2021), that....

Interpreting the results, it could be stated that the growth rate.... (García, 2021).

**Number of authors in the citations:** in the case of the same author with works published in the same year, the following format is followed (García, 2008a, p. 12) or García (2008b, p. 24). If there are two or three authors, only the first surname of each one will be included, for example: According to Reyes and Díaz (2008, p. 90) or (Reyes, García and Díaz, 2008, p. 90). If there are more than three authors (García et al., 2022). Following the same criteria explained above for textual citations and paraphrases.

The **secondary appointments** They are used when a main source is referred to in the text. It can be cited in two ways:

**In parentheses:** (Original author's last name, date, as cited in Secondary author's last name, date)

**Example:** (Abreu, 2002, as cited in Romero, 2012)

**In narrative form:** Original author's last name (date, as cited in Secondary author's last name, date)

**Example:** Abreu (2002, as cited in Romero, 2012) states that not all narrative documents are easily accessible.

Citations of unpublished or printed works, as well as references to private communications and documents of limited dissemination, should be avoided, as far as possible, unless strictly necessary. In the case of documentary, electronic or other sources that, due to their nature, are unfeasible or complex for the adoption of the aforementioned author - date, you can resort to the one cited in the footer. In more specific cases, consult **APA style, 7th edition**.

In the case of documents in archives, authors can resort to the use of footnotes or **APA style** to reference their content, as long as they maintain consistency in the citing style throughout the work. Regardless of the citing method for documents in archives.

**References:** Sources cited in the document must appear in the reference list and each entry in the reference list must have been cited in the text. References should go at the end of the article; they will be made taking into account the **American Psychological Association (APA) style, 7th. updated edition 2023** and applying the guidelines established in this section. These may be bibliographic, newspaper, documentary, electronic, oral and others that have been used. They have four basic elements: author, publication date, title of the work and recovery source. They must be single-spaced with a French indentation of 1cm, with a spacing of 1.5 spaces between referenced works. The order of references is alphabetical by last name.

The different works by the same author will be organized chronologically, in ascending order and, if there are two or more works by the same author and year, the strict alphabetical order by title will be maintained. The authors are responsible for the fidelity of the references. If an author is cited more than once, the traditional line that replaced the surnames and names of the author or authors should be avoided. This is explained because the electronic search engines of institutional repositories read words and the line does not have any alphabetical meaning.

The **APA style version 7 updated in 2023** allow referencing up to 20 and more than 20 authors. In the case of up to 20 authors, the penultimate is separated from the last with the letter "y". In the case of more than 20 authors, the first 19 are written, then ellipses, followed by the last author of the work. The examples presented below correspond to the **APA-Style 2023**.

## Books

Last name, initial of the author's name (year). *Title of the work*. Place of publication: House or publishing entity [should not include the word "publishing" unless it is part of the name of the publishing institution].

### Example of a book with an author:

Vera, M. (2013). *Republican educational project and public instruction in Maracaibo (1830-1850)*. Cabimas: UNERMB Editorial Fund.

Briceño-Iragorry, M. (1997). *Message without destination*. Caracas: Monte Ávila Editors.



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Example of a book with two authors:

Acosta, N. and Arenas, O. (1999). *Latin America in the World*. Maracaibo: Ediluz.

## Example of a book obtained from the web:

Royal Spanish Academy (2011). *New grammar of the Spanish language. Manual*. Madrid: Espasa.  
<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>

## Book chapters or part of a compilation

Last name, initial of the author's name (year). Chapter or section title. *Book title* (pages). Place of publication: House or publishing entity.

### Book chapter example:

Abric, J. (2001). Social representations: theoretical aspects. *Social practices and representations* (pp 25-41). Mexico: Coyoacán Editions.

## Article in refereed journal

Last name, initial of the author's name (year). Article title. *Name of the journal*, volume or year, number, number of pages.

### Example of articles in a printed refereed journal:

García J. and Colina, A. (2013). Cognitive maps: teaching-learning strategy in the social sciences. *Perspectives, journal of History, Geography, Art and Culture*. Year 1 No. 1, pp. 65-79.

### Example of an article in a peer-reviewed journal with DOI (Digital Object Identifier):

Ramírez, L. (2015). The cultivation of Venezuelan cocoa from Maruma. *Caribbean History*. Vol. 10, No. 27, pp. 69-101.  
<https://doi.org/10.15648/hc.27.2015.3>

### Example of an article in a peer-reviewed online journal without DOI:

Castillo, L. and Borregales, Y. (2015). Beyond the parchment: historical painting and political caricature in the Venezuelan historiographic study. *Historical Processes*. No. 027, Year XIV, pp. 126-141. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/39640/1/articulo6.pdf>

## Unpublished degree works/thesis

Last name, initial of the author's name (year). *Work title*. (Degree work/master's thesis/doctoral thesis). Institution, Place.

### Example of degree work/unpublished thesis:

Lozano, E. (1999). *Marketing cases in Colombian companies*. (Degree work). Pontifical Javeriana University, Bogotá, Colombia.

### Example of unpublished degree work/thesis online:

Loaiza, M. (2015). *Marketing and advertising cases in Ecuadorian companies*. (Master's Thesis). <http://www.dspace.uce.edu.ec/....>

## Works presented at scientific events and/or conferences

Last name, initial of the author's name (month, year). *Work title*. Paper presented at <conference name> of <organizing institution>, location.

### Example of works presented at scientific events and/or conferences:

García, J. and Durán, W. (May, 2013). *Communal empowerment and risk management in communal spaces on the Eastern Coast of Lake Maracaibo. Challenges and proposals*. Work presented at the Natural Risks and Education Conference of the Faculty of Humanities and Education of the University of Zulia, Maracaibo, Venezuela.

## Newspaper article

Last name, initial of the author's name (year, month and day). Article title. *Newspaper title*, page.

### Example of a newspaper article:

Soto, A. (2015, September, 23). NLP achieves behavioral changes in 20 minutes. *Final Version*, p. 14.

### Online newspaper article example:

Chirinos, P. (2015, September, 22). Walk for a healthy heart. *The truth*. <http://www.laVerdad.com/zulia/105830-caminata-por-un-corazon-sano.html>

## Constitutions

*Title of the constitution* [Const.]. (date of promulgation). ed number, Editorial.

### Constitution example:

*Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela* [Const.]. (1999). 3rd edition, Bookplate.

## Laws

Body that decrees it. (day, month and year). *Title of the law*. DO or GO: [Official newspaper or Gazette where it is found]



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Example of laws:

National Assembly of the Bolivarian Republic of Venezuela. (August 15, 2009). *Organic Law of Education*. Official Gazette No. 5.929 Extraordinary.

## Documents on file

File name. *Section where it is located*. Book or volume. File, Title or subject of the document. Folio (s).

### Example of documents on file:

General Archive of the Indies. *Caracas Hearing*. Coastal aid. File 943. No. 267. Report from the general accounting office favorable to a request from the Poor Clares of the Convent of Mérida in Maracaibo in the sense that they be given what was necessary to make repairs from the plunderings of Bishop Ramos de Lora. Madrid, March 31, 1796. ff. 1r-2v.

## Interviews

Name of the interviewee, carried out on the day, month, year in Place (Place).

### Example of interviews:

Humberto Chirinos, held on February 7, 2016 in the Punto Fijo neighborhood (Cabimas, Venezuela).

## Internet pages

Last name, initial of the author's name (year). Entry title.

### Example of Internet page:

Ministry of Popular Power for Education (2014). Bicentennial Collection.  
[http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion\\_bicentenario/index.php](http://www.me.gob.ve/sistemas/coleccion_bicentenario/index.php)

## blog post

Last name, initial of the author's name (year). Post title. [Blog entry].

### Blog post example:

Moreno, D. (2014). "Distributions based on Debian GNU/Linux" cheat book. [Professor Duglas Moreno's website].  
<http://blogs.unellez.edu.ve/duglasmoreno/archives/85>

## Podcast

Last name, initial of the producer's name. (day, month and year). *Post title* [Audio in podcast].

### Podcast Example:

Leto, J. (January 18, 2015). "*Las Moscas*" by Horacio Quiroga in *Noviembre Nocturno* [Audio in podcast]. [http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3\\_rf\\_3967422\\_1.html](http://www.ivoox.com/las-moscashoracio-quiroga-audiosmp3_rf_3967422_1.html)

## Movie

Last name, initial of the producer's first name and last name, initial of the first name (director) (year). *Movie title* [Film]. Country of origin: Studio.

### Movie example:

Jácome, M. (Producer) and Arvelo, C. (Director) (2007). *Cyrano Fernández* [Film]. Venezuela: Indigo Media.

## Song

Last name, first initial of the writer (copyright year). *Song title*. [Song]. Place: Record label.

### Audio example:

Juanes. (2013). *The black shirt* [Song]. Universal Music Latino

## Image (photography, painting)

Last name, initial of the artist's name (Place, year). Title of the work [Format]. Place: Place where it is exposed.

### Image example:

Kahlo, F. (1944). *The Broken Column* [Painting]. Mexico: Dolores Olmedo Patiño Museum.

## Image or video online

Last name, first initial (year). *Title or name of the image or video* [Video/Image File].

### Online video example:

Santos, D. (2012). *Ecological apocalypse* [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzAektg101M>

## Twitter

Last name, first initial [@Twitter User] (Year, month, day). Content of the Tweet [Tweet].



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>  
Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com) Zulia-Venezuela

# Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

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

Vol. 14, No. 27, enero-junio, 2026



## Twitter example:

Santo-Domingo, J. [@teatromayor] (2015, January, 19). Vangelis, composer of the original scores for Blade Runner and Chariots of Fire, is the author of the music for Paisajes. <http://bit.ly/luzcasalenvivo> [Tweet]. <https://twitter.com/teatromayor/status/557272037258186752>

## Facebook

Last name, first initial [Facebook user] (year, month, day). *Content of the post* [Facebook status] of

## Facebook example:

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

**Annexes:** Annexes constitute complementary elements of the text that the reader refers to a part of the work or outside of it, with the purpose of illustrating the ideas presented in the text, expanding or clarifying or complementing what is expressed therein. The annexes are counted as part of the number of pages of the document.

In the case of figures and tables, the author may accompany the original with the illustrations he deems necessary. Photographs and illustrations must be sent in .jpg format with a minimum of 300 dpi resolution. Captions or captions should not be part of the images, therefore, they should be indicated separately. The annexes must be numbered (Image 1, Illustration 2, among others) and outlined within the text (See illustration x). The background of graphs, tables and charts must be white. It is the author's responsibility to obtain and deliver to the journal permission for the publication of images that require it. Although color annexes are allowed, it should be taken into account that the physical journal is printed in gray scale; while the electronic version appears in color.

## Observations regarding writing and style

- Subdivisions in the body of the text (chapters, subchapters, among others) must have Arabic numbering, except for the introduction and conclusion, which are not numbered. The subchapters will be outlined in decimals (1.1, 1.2, 5.6,) while the subdivisions of the latter must be presented in consecutive letters (a, b, c, d, successively).
- Latin terms, foreign words, as well as titles of scientific, artistic and literary works must appear in italics.
- The first time an abbreviation is used, it must be placed in parentheses after the complete formula; successively, only the abbreviation will be used.
- The beginning of each paragraph is not indented. The separation between paragraphs will be subsequently spaced at 6 points.
- Footnotes must appear in Arabic numerals.
- Although the use of footnotes is permitted, they will have an explanatory and expanding nature (if warranted) of the ideas raised in the work. The use of footers for citation or reference data will not be accepted, except for references to documents in files.
- Charts, graphs, illustrations, photographs, maps and similar must be referenced and explained in the text. They must also be titled, numbered and identified sequentially and accompanied by their respective image captions and source(s), as follows: Source: Last name(s), year. Ex.: Source: Márquez, 2012.
- Charts, tables, graphs, illustrations and the like must preferably be of your own creation (unless the work presented involves the analysis of annexes of external authorship). Their insertion must be fully justified and strictly related to the theme and/or aspects discussed in the work presented to *Perspectives*.

For more details regarding the application of APA norms, see: <https://normas-apa.org/>



BY: se debe dar crédito al creador.  
NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.  
SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<http://perspectivas.unermb.web.ve/index.php/Perspectivas/index>

Correo: [perspectivaunermb@gmail.com](mailto:perspectivaunermb@gmail.com)

Zulia-Venezuela



# PERSPECTIVAS

REVISTA DE HISTORIA, GEOGRAFÍA, ARTE Y CULTURA



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

**Año 14**

**Enero-Junio 2026**

**No. 27**

Esta revista es publicada en formato digital.

Editada por:

Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

Coeditada por:

Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos en

Transformaciones Políticas y Sociales.

Venezuela