



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

"Rafael María Baralt"

UNERMB

Año 1 / N° 1 / Enero / 2013

Perspectivas

REVISTA DE HISTORIA / GEOGRAFÍA / ARTE Y CULTURA

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Hacia los 29 años del Programa Educación
Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales.



Centro de Estudios
Socio - Históricos y Culturales

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Perspectivas. Revista de historia, geografía, arte y cultura de la
Unermb.

ISSN: 978-980-12-6373-9

Depósito legal: PP 201302ZU4227

© 2012. UNERMB

perspectivasunermb@hotmail

pectivasunermb@gmail.com

Portada: Lcda. Amanda Landino

Diseño y diagramación: Lcda. Amanda Landino

Auxiliares de edición: Rafael Lárez Puche y Darío Urdaneta

Traductores: Mayedi Sandra – Jesús Zambrano García

Impreso en: Imprenta Internacional C.A.

Maracaibo-Venezuela

Director Jorge Vidovic López
Coordinador José Lárez Rubio

Editor Julio García Delgado

Consejo Editorial

UNERMB Julio García Delgado
UNERMB Magdelis Vera Monzant
UNERMB Nandy García
UNERMB Eduvio Ferrer
UNERMB Yelitza Casanova
UNERMB Dayanet Chourio
UNERMB Elizabeth Arámbulo
UNERMB Nancy Cavallaro

Consejo Asesor

LUZ Juan Eduardo Romero
UNERMB Edgar Emiro Silva
UNERMB Dionisio Brito
UNERMB Ivonne Vargas
UCLV Raúl Lombana
LUZ Reyber Parra
UNERMB Carolina Granadillo
ULA Mariano Alfonso

Autoridades

Rector William Vanegas Espinoza
Vicerrector Académico Edison Perozo
Vicerrectora Administrativa María del Rosario Romero
Secretario Engert Sandrea
Directora Programa Educación Victoria Martínez

Perspectivas

Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura

Universidad Nacional Experimental Rafael

María Baralt

Programa Educación

Proyecto Ciencias Sociales

ISSN: 978-980-12-6373-9

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

Los trabajos se remitirán al editor de la Revista en la sede del Centro de Estudios Sociohistóricos y Culturales, en la sede Los Laureles de la UNERMB. Las opiniones y criterios emitidos en los trabajos y secciones son exclusiva responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción total o parcial de los artículos, en tanto se reconozcan los créditos de la Revista y de los autores.

Contenido

<i>Epígrafe</i>	11
------------------------------	----

<i>Presentación</i>	15
----------------------------------	----

I Artículos

Tibaldo Borjas Guarucano	21
---------------------------------------	----

Álbum Geográfico: Una manera divertida de aprender geografía

Geography Album: a funny way to learn geography

José Vera Prieto, Román Camargo y Derwin García	41
--	----

El Cartograma como Recurso Didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía

The cartogram as a teaching resource for the development of skills in the teaching and learning of geography

Julio García Delgado y Adeyro Colina	65
---	----

Mapas Cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales

Cognitive Mapping: teaching-learning strategy in Social Studies

Régulo Rincón y Mercedes Carrasquero	81
---	----

Un museo sin paredes: el Museo Itinerante San Benito y su acción cultural en las comunidades

A museum without walls: the Mobile Museum of San Benito and cultural activities in communities

Jorge Vidovic López	99
----------------------------------	----

Antecedentes de las Universidades Nacionales Experimentales y creación de la UNERMB. Contribuciones para la construcción de su Historia Institucional

History of the National Experimental Universities and UNERMB creation. Contributions for the construction of its institutional history

II Ensayos

Juan Eduardo Romero Jiménez.....119

Elecciones en Venezuela: La Batalla por las Ideas Continúa

Elections in Venezuela: The battle of ideas continues

Carmelo Raydan.....127

Origen y Expansión Mundial de la Fotografía

Origin and World Expansion of Photography

Raúl Lombana Rodríguez.....151

La teoría sobre las Formaciones Nacionales y sus límites

para la interpretación de la historia latinoamericana

The theory of national formations and limits for the

interpretation of Latin American history

Yelitza Casanova.....167

La Banalización del Conocimiento en el Mundo Postmoderno

The trivialization of Knowledge in the Postmodern World

Dayanet Chourio López.....183

Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia

Oral History and its usefulness in teaching History

III Arte

Carlos Sánchez Fuenmayor

Mercedes Rey. Sobre la misma tela.....193

IV Reseñas Bibliográficas

Pensamiento Filosófico Venezolano. Una aproximación a su historia.

Autores: Lino Morán y Johan Méndez.

Comentario: Rafael Lárez Puche.....198

Origen y desarrollo del debate Socialista en Maracaibo (1849-1939).

Autor. Reyber Parra.

Comentario: José Lárez Rubio.....200

Petróleo y Clase Obrera. Autor: Manuel Taborda. Comentario: Dayanet Chourio López.....	202
Cinco Plazas. Autor: Javier Fernández Alaín Comentario: Fanny Díaz.....	204
Encuentros. Revista adscrita al CESHU-Unermb. Comentario: Fátima Hernández.....	205
<i>Norma para la presentación de trabajos.....</i>	207
<i>Guidelines for papers submission.....</i>	211

Uno de los deberes de cualquier Universidad consiste en apoyar, impulsar y difundir las investigaciones generadas por los colectivos de investigación en cada Programa, Proyectos o Centros pues consideramos que el trabajo en equipo en cada uno de estos espacios fortalece la vida académica de nuestra universidad.

Hoy más que nunca la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt se encuentran en el deber de incentivar y generar conocimientos en cada una de las áreas propuestas por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología, así como hacer énfasis en las necesidades de investigación impulsadas por dicho organismo. En este sentido, apoyamos cualquier iniciativa en el área académica que pueda nutrir la investigación, sobre todo si estas son productos de colectivos de investigación entre nuestros profesores y las comunidades. La revista perspectivas promueve la publicación de artículos científicos en el área de las ciencias sociales, pero también considera la publicación de otros géneros literarios como ensayos, conferencias, entrevistas, historias de vida, textos de carácter histórico, reseñas de libros entre otros. Esta diversidad de géneros hace de la revista un recurso didáctico interesante además de útil para nuestros estudiantes, profesores o investigadores en el área de ciencias sociales.

Finalmente en nombre del equipo rectoral de la Unermb agradecemos la iniciativa del Proyecto de Ciencias Sociales y del Centro de Estudios Socio históricos y Culturales por su interés en publicar las investigaciones de nuestros profesores, alumnos y la comunidad. Al comité editorial de la revista “Perspectivas” lo felicitamos y lo animamos a seguir trabajando por nuestra universidad en la generación de conocimientos y la academia en nuestra casa de estudios; todo con la intención de seguir consolidando la patria grande.

Seguro estoy, que este primer esfuerzo será fructífero para todos.

Dr. William Vanegas Espinoza
Rector de la UNERMB

Programa Educación: A 29 años de su fundación

El Programa de Educación nace un 15 de abril de 1984 con el Proyecto de Profesionalización Docente (PPD), que inicia con 150 estudiantes. Hoy a lo largo de 29 años de gestión nuestros estudiantes se han convertido en miles que se encuentran diseminados entre los Proyectos de Educación Integral, Biología y Química, Matemáticas y Física, Ciencias Sociales; distribuidos en cada una de las Sedes donde la universidad ha logrado abrir sus puertas en el proceso de municipalización de la educación; al que gustosamente nos hemos sumado.

Estos 29 años de labor académica al servicio de nuestros estudiantes queremos celebrarlo como lo debe hacer toda academia: con la publicación de varias investigaciones impulsadas desde nuestro Programa. En esta oportunidad presentamos la revista “Perspectivas”; revista de historia, geografía, arte y cultura impulsada desde el Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales y el Proyectos de Ciencias Sociales; ambos dependiente del Programa Educación. La revista busca impulsar el trabajo y la investigación desde la nueva concepción de colectivos de investigación en el campo de las Ciencias Sociales. Aspiramos a que cada uno de nuestros proyectos educativos tenga adscrito su propio centro de investigaciones para, de igual modo, publicar las experiencias en cada área de conocimiento. Parece un sueño, pero éstos se convierten en realidad cuando más de uno se suman para hacerlos cumplir.

Victoria Martínez
Directora del Programa Educación.

Presentación

Perspectivas: Revista de historia, geografía, arte y cultura; es un órgano de difusión periódica de trabajos arbitrados de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), cuya esencia es dar a conocer las investigaciones en el área de las Ciencias Sociales. Debido a su naturaleza interdisciplinaria, se divide en cuatro áreas temáticas: historia, geografía, arte y cultura en lo concerniente a los trabajos científicos. Asimismo, cuenta con un apartado para conferencias, ensayos, entrevistas, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, reseñas de libros y revistas entre otros. Su publicación es semestral por año y número. Cada número está representado por artículos en cada una de las áreas temáticas de la revista. Por su carácter histórico y patrimonial la revista está adscrita al Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales y al Proyecto de Ciencias Sociales de la UNERMB.

En este sentido, Borjas; en *Álbum Geográfico: Una manera divertida de aprender geografía*, nos habla sobre la enseñanza de la geografía bajo la perspectiva del aprendizaje significativo, mediante el juego y el desarrollo de la creatividad del estudiante con la creación de un álbum. Concluye que el estudiante obtiene un aprendizaje significativo sobre lo que es y significa la geografía, en especial en la geografía física y humana.

Por su parte, Vera, Camargo y García, en *El Cartograma como Recurso Didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía*, sostienen que debe investigarse la realidad espacial bajo el Enfoque Geohistórico en miras de analizar y comprender la complejidad del espacio a escala local, tomando en consideración los preceptos de Tovar y Ceballos. Para ello, proponen el cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

García Delgado y Colina, en *Mapas Cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales* proponen el uso de la mencionada estrategia basada en el Enfoque Geohistórico y los preceptos de la Geografía Social, así como las reflexiones de la pedagogía crítica. Por ello,

concluyen que los mapas cognitivos permiten reseñar las representaciones mentales del espacio de un individuo tomando en cuenta los elementos materiales y simbólicos de la espacialidad local.

Por otro lado, Rincón y Carrasquero, en *Un museo sin paredes: el Museo Itinerante San Benito y su acción cultural en las comunidades*, exponen las experiencias en la puesta en marcha de un museo itinerante en torno al llamado santo negro, haciendo énfasis en las interacciones entre la comunidad y los vasallos. Consideran que el culto a San Benito de Palermo y el chimbánguele constituyen emblemas de la diversidad cultural representada por los distintos grupos sociales en la región del Lago de Maracaibo.

Vidovic, en *Antecedentes de las Universidades Nacionales Experimentales y creación de la UNERMB: Contribuciones para la construcción de su Historia Institucional*, nos reseña sobre la fundamentación legal y social de lo que hoy es nuestra casa de estudios, partiendo de la necesidad de ampliar la oferta de estudios de educación superior en la Costa Oriental del Lago y las necesidades de la región para su desarrollo.

Romero, en *Elecciones en Venezuela: La Batalla por las Ideas Continúa*, reflexiona sobre el panorama político tras las elecciones presidenciales del 7 de octubre de 2012. Considera que el debate político no ha concluido, por lo que la población en general e intelectuales deben propiciar espacios para la discusión y debate político.

Raydan, en *Origen y Expansión Mundial de la Fotografía*, nos relata el origen de este arte, desde sus inicios en Europa Occidental, hasta su llegada a Venezuela, en donde fue introducida por extranjeros agregando que no se consolidaría en la cotidianidad nacional hasta fines del siglo XIX. Asimismo, hace referencia a la evolución estilística tanto en Europa como en Latinoamérica.

Lombana, en *La teoría sobre las Formaciones Nacionales y sus límites para la interpretación de la historia latinoamericana*, discute las teorías de la formación de los Estado-Nación desde los distintos enfoques y corrientes teóricas. Considera que no hay consenso entre los estudiosos con respecto a las teorías, develando una confrontación entre posturas liberales y marxistas.

Casanova, en *La Banalización del Conocimiento en el Mundo Post-moderno* reflexiona sobre la pertinencia del conocimiento en la sociedad posmoderna, en la cual la sobrecarga de información ha cambiado la percepción del mundo, así como los valores que rigen a la sociedad.

Finalmente, se presenta un juicio al trabajo artístico de Mercedes Rey quien a pesar de haber nacido en Caracas se ha convertido en una artista Cabimera de corazón pues se ha arraigado en esta tierra petrolera. Finalmente, se presentan las reseñas, resenciones y recomendación de textos que abordan temas sobre Cabimas, así como sobre el Pensamiento político venezolano y zuliano.

I Artículos



Oposición 2. Mercedes Rey

Álbum geográfico: una manera divertida de aprender geografía

BORJAS GUARUCANO, Tibaldo Enrique¹.

*Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
tibalborjas@hotmail.com*

Resumen

Este trabajo recuenta la construcción del Álbum Geográfico como una estrategia para el aprendizaje de la Geografía de una manera divertida, utilizando información de carácter geográfico de la prensa, revistas y material de internet en el aula de clases con estudiantes universitarios de Geografía. Los resultados de aplicación de esta estrategia evidencian que el estudiante obtiene un aprendizaje significativo sobre lo que es la Geografía, sus dos grandes ramas con sus respectivas especialidades.

Palabras clave: Álbum Geográfico; Estrategia para el Aprendizaje; Geografía; Aprendizaje significativo.

Geography Album: a funny way to learn geography

Abstract

This paper recounts the construction of the album as a geographic strategy for learning geography in a fun way, using geographical

1. Tibaldo Borjas es Profesor Jubilado de la UNERMB

information of the press, magazines and Internet material in the classroom with university students of Geography. The results of application of these strategies are evidence that the student obtains a significant learning about what is geography, its two large branches with their respective specialties.

Key words: Geographic Album; Learning strategy; Geography; Significant Learning.

El primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del placer que pueda causar, es que ha de servirnos en lo futuro”. Bruner (1967).

Introducción

La importancia de la Geografía ha crecido mucho en los últimos tiempos. Hoy, más que nunca, es necesario conocer el mundo en que vivimos por el amplio y profundo proceso de “Globalización que vive nuestro mundo” (Cárdenas, Carpio y Escamilla, 2000). Esa necesidad se ve truncada por la estrategia memorística aplicada en el aprendizaje de la Geografía y la carencia de textos actualizados. Por ello, parece evidente que la “visibilidad de la geografía como disciplina académica ha disminuido dramáticamente” (Capel, 2010).

Ante tal situación, para la educación geográfica y la enseñanza de la geografía, los medios de comunicación social, por la virtud que tienen de informar a la sociedad sobre los acontecimientos en forma instantánea y simultánea, contribuyen a formar matriz de opinión sobre los acontecimientos ambientales y geográficos cotidianos. Ese aspecto convierte a los medios en un extraordinario aliado para renovar la educación geográfica y la enseñanza de la geografía en el trabajo escolar cotidiano (Santiago, 2009). Por ende, utilizar en las aulas de clase de las universidades la información que es publicada en los medios de comunicación impresos, siempre ha sido muy provechoso en el proceso enseñanza-aprendizaje de la geografía.

Después de muchos años de trabajo en el aula universitaria, se inició la utilización de la prensa como recurso didáctico en Geografía (Vera y Valero, 1994), como una manera de superar “el desconocimiento geográfico de nuestro planeta”. Se creó, en consecuencia, lo que se ha denominado “Álbum Geográfico”. El álbum, según el nuevo Espasa Ilustrado (2005:39), es “un libro en blanco cuyas hojas se llenan con sentencias, piezas de música,

fotografías, grabados, entre otros. Por otro lado, se puede decir también que es un cruce de caminos donde confluyen lo textual y lo visual”.

Sobre la base de lo anterior, se considera que el álbum geográfico “es un libro o carpeta, cuyas hojas se organizan con recortes de prensa, revistas y material de Internet, clasificados dentro del ámbito de las dos grandes ramas de la geografía: La Geografía física y la Geografía humana” (Borjas, 2007). Asimismo “... es geográfico en tanto tiene una expresión espacial”. (Portillo, 2001).

El álbum geográfico tiene como propósito que el estudiante aprenda Geografía de manera divertida. Esta experiencia está integrada por un conjunto de actividades cuya realización ayuda a ampliar y consolidar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de los estudiantes y, que les permitirá comprender hechos y fenómenos de su entorno local y mundial. Debe quedar claro que el presente trabajo tiene dos fines: primero, el dominio por parte del estudiante de los conceptos fundamentales de la geografía, geografía física y geografía humana, cada una con sus respectivas especialidades; segundo, la aplicación de esos conceptos fundamentales en la revisión, selección y clasificación de materiales de la prensa escrita, revistas e Internet para conformar el álbum geográfico.

Las operaciones con ideas básicas o fundamentales de la geografía encajan perfectamente con las teorías de aprendizaje de Bruner (1967); Ausubel (1978); Toulmin (1977) (citados por Vera, 1994), quienes han enfatizado el carácter evolutivo de los conceptos y su papel fundamental en la comprensión humana. Por otra parte, sostienen que la instrucción debería enfatizar los conceptos más generales e inclusivos de un área de estudio, cuya importancia estriba en que pueden tener relevancia directa con experiencias de aprendizaje posteriores.

El primer punto que se desarrolla tiene que ver con la construcción del álbum geográfico. Inmediatamente después se señala la estructura del álbum geográfico. Luego se procede a definir la geografía y sus ramas con sus respectivas especialidades. En el transcurso del proceso de definición, se va indicando qué material clasificado corresponde a cada disciplina. En la parte final del trabajo se presenta una muestra del Álbum Geográfico, producto del aprendizaje obtenido por un grupo de estudiantes del II Semestre de la cátedra Dinámica del Espacio Geográfico de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” (UNERMB), Sede los Puertos de Altagracia.

1. Construcción del álbum geográfico

La construcción del álbum geográfico por parte de los estudiantes del II Semestre de Educación Integral de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), se emprende desde el inicio del semestre. El trabajo se desarrolla a lo largo del mismo, donde los estudiantes profundizan sobre lo que es la geografía y sus dos grandes ramas con sus especialidades, a fin de poder clasificar los recortes, artículos de prensa, revistas y material de Internet para su elaboración.

2. Estructura del Álbum Geográfico

- Carátula: La presentación debe mostrar una imagen con una visión integradora de la Geografía Física y la Geografía Humana.
- Hoja de guarda: Hoja en blanco.
- Introducción: Describe de que trata el álbum, conceptualizarlo y establecer los propósitos del trabajo.

- Geografía. Definición. Imágenes de carácter geográfico.
 - › Geografía Física. Definición. Imágenes.

Especialidades de la Geografía Física:	Definición. Imágenes. Recortes de prensa relacionados con la especialidad.
Geomorfología	
Geosismología	
Climatología	
Hidrografía	
Geoastronomía	
Geografía Ambiental	

- › Geografía Humana: Definición. Imágenes.

Especialidades de la Geografía Humana:	Definición. Imágenes. Recortes de prensa relacionados con la especialidad.
Geografía de la Población	
Geografía Económica	
Geopolítica	
Geografía Social	
Geografía Urbana	
Geografía Rural	

› Conclusiones: Se da respuestas a las preguntas y propósitos del álbum geográfico.

› Referencias.

Con respecto a los recortes de prensa, revistas y material de internet se debe incluir al menos 26 recortes que deben ir insertados en una hoja tipo carta, los cuales deben ser ubicados en la parte inferior de la página y que tenga los siguientes rubros:

Nombre del periódico	Fecha	Página	Resumen breve de la información.

La estructura del álbum geográfico es flexible, el estudiante puede incluir elementos de su creatividad.



Gráfico N° 1: Mapa mental sobre las ramas de la Geografía Física. Fuente: Borjas, 2011.

3. La Geografía y sus Ramas

a) La Geografía

“Cuando se trata de la Geografía, por ser ella una ciencia social, admite definiciones diversas, como diversas son las tendencias y concepciones que dentro de ella existen” (Zamora, 2005). Sin embargo, "Ninguna otra disciplina se interesa por la superficie de la tierra y sus diferentes partes en su conjunto unido a la asociación de los fenómenos en el espacio" (Holt Jensen, 1992, citados por Vera, 1994).

Ramas de la Geografía.

Éstas se esquematizan mediante mapas mentales, tal como lo indica el gráfico N° 1.

Observación:

Se observa que el término “Geosismología” no existe como tal; ningún autor lo menciona. Siendo la geografía una ciencia social con base natural, se considera que la sismología no sólo debe estudiar las causas de los sismos; debería también analizar su distribución, y cómo afecta al hombre. Por esta razón, se le añade la partícula “*Geo*”, para darle un sentido profundamente geográfico y pueda formar parte de la Geografía Física.

Conclusiones

1. Se propicia el desarrollo del espíritu crítico e investigativo de los estudiantes ante las informaciones de prensa, revistas y material de internet de carácter geográfico. El estudiante trabaja con lo cotidiano y con la realidad actual.
2. Se crea en el estudiante el hábito de búsqueda permanente de información, utilizando como fuente la prensa, revistas y material de internet.
3. El estudiante aprende Geografía de una manera divertida, utilizando recortes de prensa, revistas y material de internet puesto que para realizar la operación de clasificación y organización del material recortado, debe profundizar y entender lo que es la Geografía, sus ramas con sus especialidades, para una elaboración exitosa del álbum geográfico.

LA GEOGRAFÍA HUMANA Y SUS ESPECIALIDADES

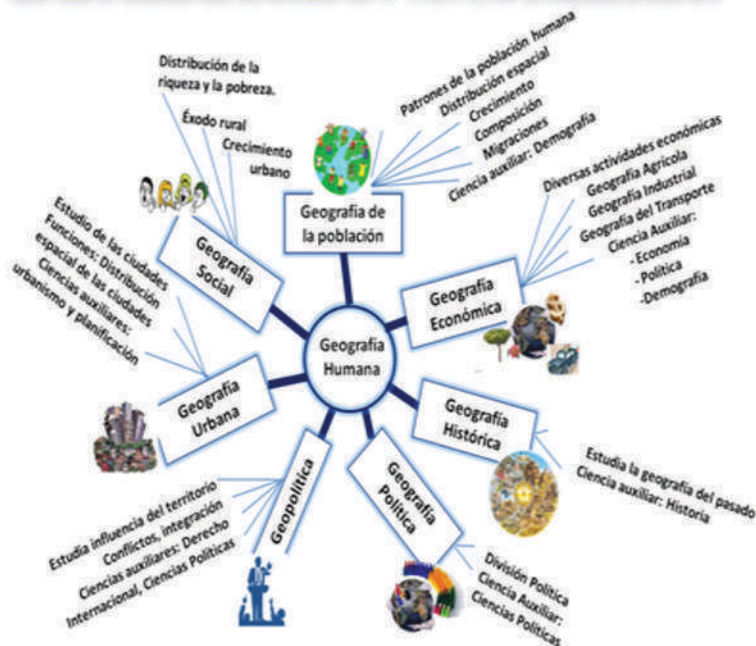


Gráfico N° 2: Mapa mental sobre las ramas de la Geografía Humana. Fuente: Borjas, 2011.

Referencias

BORJAS, T. (2007). Álbum Geográfico. Cabimas. Venezuela. Mimeo-grafiado. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

CAPEL, H. (2010). Geografía en red a comienzos del tercer milenio: para una ciencia solidaria y en colaboración. Universidad de Barcelona. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Vol XIV núm. 313, 1 de Febrero de 2010.

CÁRDENAS, A., CARPIO, R., Y ESCAMILLA, F. (2000). Geografía de Venezuela. Caracas. FEDUPEL.

Geografía General (2004). Geografía General. México. Pearson Prentice Hall.

Nuevo Espasa Ilustrado (2005). Perú. Editorial Espasa Calpe, S.A.

PORTILLO, A., (2007) Las infografías como recurso didáctico para el análisis de los fenómenos geopolíticos. El caso Bolivia. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Mérida – Venezuela, Enero – Diciembre N° 12 pp. 115-117.

SAMBRANO, J., STEINER, A. (2005). Los Mapas Mentales. Caracas, Venezuela. Editorial Melvin.

SANTIAGO, A. (2009). La revolución comunicacional, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida, Venezuela. Julio-Diciembre N° 15 (2009)287-310.

VERA, A. Y VALERO, M. (1994). La utilización de la prensa como recurso didáctico en Geografía. [Http://lrrabida.uhu.es/dspace/handle/10272/700](http://lrrabida.uhu.es/dspace/handle/10272/700) (Consulta: 09/10/2009)

ZAMORA, H. (2005). Geodiversidad. Introducción a la Geografía. Caracas. Ediciones CO-BO.

Anexos



PORTADA



ÍNDICE

ÍNDICE	
Introducción	1
Geografía Física	2
• Geomorfología	3
• Geosismología	4
• Climatología	5
• Hidrografía	6
• Geografía de los Suelos	7
• Biogeografía	8
• Geoastronomía	9
• Geografía Ambiental	10
Geografía Humana	11
• Geografía de la Población	12
• Geografía Económica	13
• Geografía Histórica	14
• Geopolítica	15
• Geografía Social	16
• Geografía Urbana	17
• Geografía Rural	18
Conclusiones	19
Referencias	20

INTRODUCCIÓN

Introducción.

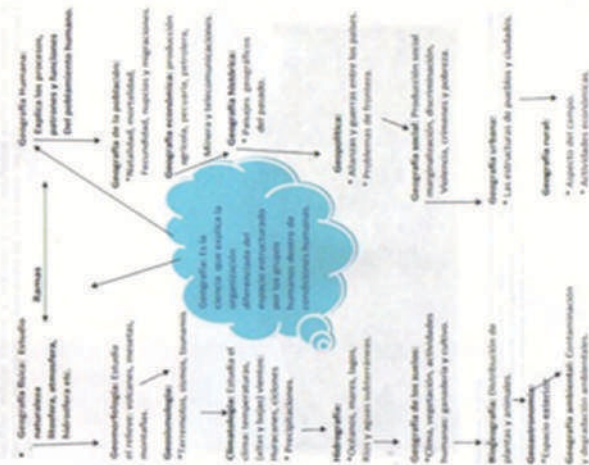
Antes de repasar el presente trabajo queremos empezar explicando o definiendo lo que es un álbum geográfico. Un álbum geográfico es un libro o carpeta, cuyos hojas se van llenando de fotos, dibujos, recortes de prensa, recortes de Internet, clasificados dentro del ámbito de los dos grandes ramos de la geografía: la Geografía Física y la Geografía Humana.

Esta demás decir que tratare de una ciencia muy importante como lo es la Geografía; ciencia social y natural, que abarca los hechos y fenómenos geográficos que se desarrollan en la superficie terrestre y su influencia recíproca con el hombre social.

Más adelante definiremos mejor la geografía, y hablaremos de sus divisiones, es decir, de sus ramas y subramas.

El propósito del presente es con toda la claridad posible para que el lector tenga una mayor comprensión del mismo.

TEORÍA



GEOGRAFÍA FÍSICA

Geografía física: Tiene por objeto el estudio de los procesos terrestres de carácter natural (floras y faunas) y sus resultados como por ejemplo, la configuración del relieve, la formación de los suelos, las relaciones de animales y plantas.



San Juan, Argentina
Este paisaje es la producción directa de los procesos terrestres, incluyendo la acción de la corteza terrestre, la atmósfera y el agua. También se puede considerar una zona relativamente libre de perturbaciones, como para ser utilizada como un modelo natural en la vida.

Geomorfología.

La geomorfología es la rama de la geología que se encarga de estudiar las características y el proceso evolutivo del relieve terrestre, es decir que se ocupa de la configuración y relieve del terreno.

Las principales formas del relieve terrestre continental se clasifican tomando como base el nivel del mar, entre las que:

- Montañas.
- Mesetas.
- Llanuras.
- Depresiones.

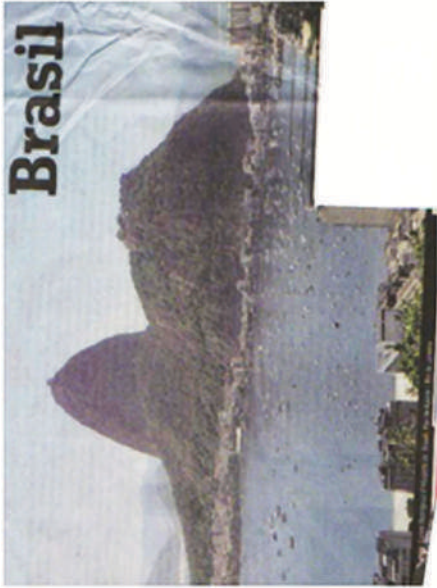
El relieve subacuático es más difícil de cartografiar que el relieve terrestre. Actualmente solo se ha hecho el uso del sonar para conocerlo. El principio básico del sonar es parecido al del radar; consiste en enviar ondas de radio con características determinadas que, al llegar al fondo, regresan hasta su punto de partida a la superficie. Analizando estas ondas se pueden conocer las características de la batimetría, que es el estudio de las profundidades de los cuerpos de agua desde océanos hasta ríos.

Sin embargo, actualmente se dispone de satélites en órbita y vehículos de exploración marina. Estados Unidos va a la vanguardia en esto, los expertos han elaborado cartas batimétricas de todo el mundo, que se generan por computadores a partir de imágenes de satélites.



Geomorfología :
Relieve – Geología
(Sismos, volcanes, formas de relieve, rocas ígneas, metamórficas y sedimentarias).

GEOMORFOLOGÍA



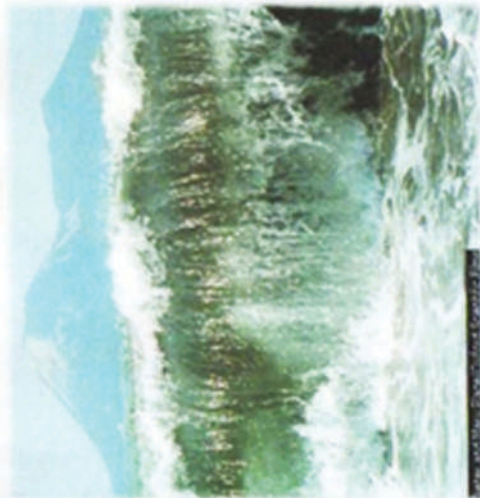
Periodico	Tema	Pag.	Fecha
Primera Clase	Relieve	3	23.12.2010





GEOSISMOLOGÍA

Geosismología: Ciencia que estudia los temblores. Implica la observación de las vibraciones naturales del terreno y de las sacudidas sísmicas generadas de forma artificial, con muchas ramificaciones teóricas y prácticas.



Tsunami

Un tsunami, provocado por un terremoto de bajo nivel, se movió hacia la costa. Los tsunamis no son más de mareas porque no están impulsados por las fuerzas gravitatorias responsables de las mareas. Pueden estar provocados por explosiones volcánicas submarinas, terremotos o corrientes de densa agua.

CLIMATOLOGÍA

Climatologia.

La climatología rama de la geografía encargada de estudiar los climas, la distribución y los efectos del clima en la tierra.

La climatología está ligada al aspecto cotidiano de la atmósfera, encargada de interpretar y analizar las relaciones del estado del tiempo por medio del análisis variable que intervienen en él: temperatura, humedad, presión atmosférica, nubosidad, precipitación y viento, que se desarrollan en la atmósfera baja, a través de muestras antes para definir el clima del lugar. También dicha rama aborda las causas y sus efectos de los climas terrestres, así como sus distribuciones.

El clima en la representación de las condiciones atmosféricas diarias. El clima está formado por elementos (que son los ingredientes que lo constituyen) y por factores (que son los que juegan con aquellos y que condicionan la forma en la que se presenta).

En el clima intervienen diferentes variables:

- Temperaturerhöhung
- Infarktinfarkt
- Prognose: sehr schlecht
- Nachbehandlung
- Prognose: schlecht
- Mortalität



Downloaded from <http://ajphaphapublications.sagepub.com> at UNIV OF CALIF SAN DIEGO on June 11, 2015

Formazione degli oli vegetali



Periódico	Tema	Pág.	Fecha
Panorama	Clasificados	5	26/10/2010

GEOGRAFÍA HUMANA

Geografía Humana.

La geografía humana tiene que ver con la organización espacial de las actividades humanas y las relaciones de la población, con su medio natural, la cual significa que esta rama geográfica aborda aspectos tan variados como la producción agrícola y la seguridad alimentaria, la población y su distribución, la estructura de los hogares, las actividades económicas y los espacios urbanos, entre otros.

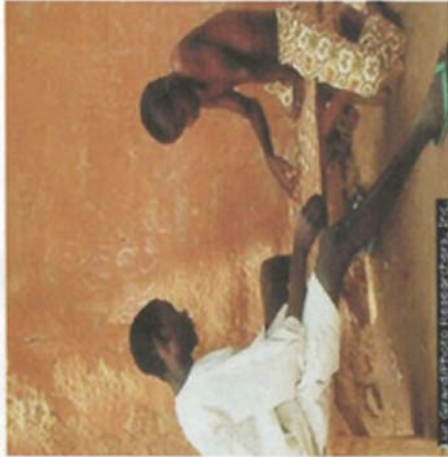
La geografía humana parte de la premisa de que la forma en la que vivimos el ser humano, por lo que estudia las relaciones recurrentes entre el ser social y su individual, pero como parte de la sociedad y el medio geográfico. La geografía humana tiene las siguientes especialidades:



de 1790 a 18

GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN

Geografía de la Población: Es una rama de la geografía urbana que estudia los patrones o estructuras espaciales de los fenómenos demográficos de la población humana y los procesos de variación de los mismos a través del tiempo.



Por Garza-Pardo, Francisco, y Pardo

Composición de la población indígena
La mayoría de la población de Mal es de origen africano y el 50% de los malineses son musulmanes.

Cambios climáticos que sacuden al mundo

Los fenómenos El Niño y La Niña, los causantes de el fenómeno climático El Niño, se están manifestando en el mundo.

El fenómeno El Niño se está manifestando en el mundo, causando graves inundaciones en América del Sur, Asia y África.

El fenómeno La Niña se está manifestando en el mundo, causando graves sequías en América del Norte, Europa y Asia.

El mundo vive el año pasado

Los fenómenos climáticos de calor y graves inundaciones.

“El Niño” y “La Niña” seguirán afectando el clima

Según los pronósticos, los fenómenos extremos marcarán el año.

Período	Tendencia	Pagos	Fecha
Período	Cuadrado	4	29/01/2011

En noviembre llovió más que en últimos 50 años

J. YÉPEZ / AGENCIAS ■

En el mes de noviembre la estación meteorológica de La Carlota registró 322 milímetros de precipitación, lo que es igual a 3.2 litros de agua por metro cuadrado de superficie. Esta medida superó cuatro veces el promedio que asciende a 83 milímetros, índice registrado en los últimos cincuenta años durante los meses de noviembre.

Aún lo informó el meteorólogo José Perreira, coronel de la Fuerza Aérea Militar Bolivariana, quien informó: "Entre el lunes 29 y martes 30 se registraron 79 milímetros de precipitación, es decir, que en

dos días llovió lo que corresponde a un mes en promedio".

A las causas del aumento de las precipitaciones, Perreira las atribuyó a "los cambios climáticos que han afectado la atmósfera, asumiendo el fenómeno natural de la Niña. Todo ello producto del desorden generado por el calentamiento global".

El coronel indicó que este efecto irregular podría extenderse en los próximos 15 a 40 días. "No descartando que tengamos días con buen tiempo y de nuevo otro impulso de humedad, que produzca nuevas precipitaciones. Por ello, sugiero a la ciudadanía estar atentos".

Periódico	Tema	Pág.	Fecha
Pácora	Climatología	4	28/01/2013

GEOPOLÍTICA

Crenolabis

La geopolítica es la ciencia que estudia las relaciones que implican el espacio, la forma y el tamaño de los estados, su población y sus vinculaciones en función de sus políticas interior y exterior. Igualmente, la geopolítica considera la influencia del mar y la evolución geográfica, así como la historia y la consiguiente evolución institucional.

La geopolítica ciencia que estudia las relaciones entre fenómenos geográficos, tales como fronteras, recursos naturales, razas, religiones, etc., y las consecuencias que determinan su distribución en la superficie terrestre.



The new Diagnostic Chain Set, available by order, includes:

Check what magazine
number it belongs to

(Guerras, conflictos, tratados, Fronteras, grupos de integración a nivel continental y a nivel mundial)

Corea del Sur juró represalias

www.ajph.org

El presidente de Corea del Sur, Li Myung-bak, prometió tomar "represalias implacables" si Corea del Norte vuelve a provocar, y dijo que no le teme una guerra con el norte comunista.

Ayer, el Mandatario aseguró en un discurso que responderá de manera dura a cualquier provocación por parte de Corea del Norte.

"Hemos comprendido que se

TENTACIÓN *Corra del Sur afirmó que res-*
sponderá con armas a quien lo ataque.

puede impedir la guerra y asegurar la paz sólo si se responde con fuerza a semejantes provocaciones", afirmó Li en un acto.

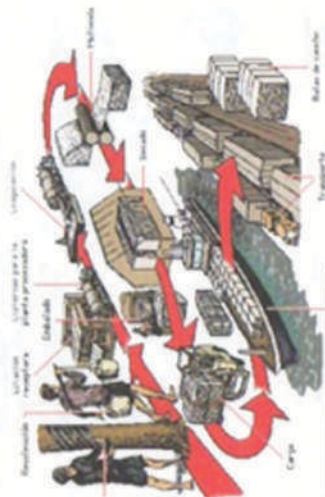
Añadió que las fuerzas armadas "deben responder implacablemente cuando son atacadas".

Periodico	Tema	Pág.	Fecha
Panorama	Pasatiempo/ Mundo	4	28/12/2010

GEOGRAFÍA ECONÓMICA

Geografía económica: Dedicada a conocer cómo viven las personas en relación con la distribución espacial de los recursos y la producción y el consumo de bienes y servicios.

(Producción agrícola, pesquera, minera, industrial, Comercio interno y externo, Transporte, Turismo, Comunicaciones, Telecomunicaciones, Biotecnología)



Producción de caucho
La producción del caucho sigue distintos pasos. En la plantación, los operarios extraen el látex de los árboles con un procedimiento llamado sangrado. Una vez recogido, el látex se coagula y se transforma en un bloque de caucho. Este se envía al procesamiento, donde se transforma en caucho en láminas o en otros productos. Finalmente, el caucho es almacenado, enviado y embalado para su distribución a los fabricantes.



CONCLUSIONES

Conclusiones.

La geografía se divide en dos ramas, la geografía humana y la geografía física cada una -dividiéndose en subramas, como biogeografía, geografía ambiental, climatología y otras que pertenecen a la geografía física; y la geografía de la población, geopolítica y otras áreas pertenecientes a la geografía humana.

En conclusión, en estos momentos vivimos situaciones relacionadas con la geografía, como situaciones en África donde varios países como Egipto, Libia y Túnez se han llevado a cabo manifestaciones negando las renuncias de sus presidentes que han gobernado por muchos años. Ahora bien, este tema es de interés geopolítico pero también tiene que ver con la geografía económica debido a que estos problemas traen consecuencias de producción por lo tanto económico.

También hay otro tema de gran interés de la geografía como lo es el tema ambiental. La población urbana es afectado mucho el hábitat natural a través de sus construcciones, industrias y otros.

El calentamiento global es un gran problema al igual que el derretimiento del hielo Ártico y del Pacífico. El hielo del Ártico alcanzó el tercer nivel más bajo alguna vez registrado. El Ártico es un factor importante del clima en la mayor parte del hemisferio norte, estos cambios han sido señalados como los causantes de las fuertes tormentas en algunas de las zonas densamente pobladas del mundo.

Animales como los osos polares, las monas depende del hielo marino, los osos polares depende de este como plataforma para la caza de las focas, esenciales para su dieta, la pérdida del hielo Ártico podría hacer descender la población de la especie. Vemos como se involucra la climatología, geografía ambiental y la biogeografía.

Ahora bien entrando al tema de geografía de la población que estudia las migraciones, estas son el desplazamiento de la población de un lugar a otros. La migración se da en busca de mejores condiciones de vida; se producen en zonas pobres a las ricas. También hay migraciones forzadas; las que se ven obligada a dejar la zona de pertenencia.

REFERENCIAS

- **Geografía General.**
Armando Aguilar Rodríguez
Segunda Edición. Pearson Educación.
- **Páginas Web:**
es.wikipedia.org
- **Enciclopedia Encarta.**
- **Artículos de Prensa:**
PANORAMA
El Nacional
Versión Final

El cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía

VERA PRIETO, José¹
CAMARGO, Román²
GARCÍA, Derwin³

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”

Proyecto Ciencias Sociales

joseverap@hotmail.com

romanjcamargor@hotmail.com

niwred_aicrag@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito, proponer el cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, basado en la concepción educativa nacional, con el objeto de construir el conocimiento y representarlo cartográficamente, materializando el espacio intervenido desde lo geohistórico y lo didáctico, acercando a los estudiantes a sus particularidades. El marco referencial se fundamenta en la geohistoria, apoyado en la estrategia metodológica del diagnóstico de la comunidad, empleando técnicas de exploración de campo, aplicando el Método de los Conjuntos y la Cartografía Conceptual en la

1. Dr. Ciencias de la Educación, Profesor-Investigador Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

2. Lcdo. Educación Mención Geografía. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Docente-Investigador. Maestría en Geografía Mención Docencia.

3. Profesor. Educación Mención Ciencias Sociales. U.E. José Isidro Silva. Docente-Investigador.

demostración de la información. La investigación desarrollada en el municipio Cabimas desde la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), plantea en su marco metodológico un tipo de investigación descriptiva y un diseño documental, de campo y aplicada; en consecuencia, se desarrolló un esquema con cuatro etapas de investigación a) Preliminar de selección; b) Diagnostico de la Comunidad Escolar y Local; c) Intervención pedagógica y d) Diseño de cartogramas; como contribución a la representación del espacio local, definición de problemas y su posible solución, lo que permitirá mayor sentido de pertenencia en los estudiantes del proyecto Licenciatura en Educación Mención Ciencias Sociales, una estrategia para la ocupación del espacio y su impulso.

Palabras clave: Geohistoria, geografía local, identidad.

The cartogram as a teaching resource in the development of skills in the teaching and learning of geography

Abstract

This research had as a purpose to propose the cartogram as a teaching resource for the development of skills in the teaching and learning of geography, based on the concept of national education, in order to build knowledge and represent it cartographically, materializing intervened space from the geohistorical and didactic, bringing students to its particularities. The referential frame is based on the geohistory, supported in the methodological strategy of community diagnosis, using techniques of field exploration, applying the Method of Sets and Conceptual Mapping in the demonstration of information. Research carried out in the Cabimas municipality from the Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), in its methodological framework raises a type of descriptive research and design documentary, field and applied; Consequently, developed a scheme with four stages of research a) preliminary selection; b) diagnosis of school community and Local community; c) pedagogical intervention d) cartograms design; as a contribution to the representation of the local space, definition of problems and its possible solutions, allowing greater sense of belonging in students of the project Bachelor of Education mention Social Sciences, a strategy for the occupation of space and its impulse.

Key words: Geohisotry, Local geography, Identity.

Introducción

Las aptitudes epistemológicas ameritan procedimientos complejos en la causa de investigación en pos de la resolución de problemas, con habilidad, conciencia analítica, comprensión y raciocinio crítico, asumiendo como sustento, las nociones, hechos, desarrollo y habilidades del pensamiento. Esto involucra para la educación difundir de manera acentuada la transferencia de saberes determinados y saltar a la enseñanza de prácticas articuladas de acuerdo al contexto, potencializando las capacidades cognitivas, la innovación de estrategias y la producción, que fortalezca tanto al docente como a las y los estudiantes.

Según Tobón (2008) las competencias están compuestas de la articulación de cuatro saberes: “saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir”. Esto evoca los pilares en los que ha sido construido tanto el Currículo Nacional como la actual orientación de la Educación Venezolana: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y a los contenidos que fundamentan los mismos divididos en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin embargo, con respecto al saber conocer, se presenta un desconcierto generalizado entre los docentes con respecto a lo qué son conceptos y nociones, constatado en las actividades académicas e instructivas, donde se plantea el concepto de algo, y resulta que el tema no es propio de un concepto sino de una noción, mientras que en ocasiones se plantean nociones cuando en realidad son conceptos e incluso categorías.

Lo anteriormente señalado permite plantear la necesidad de implementar nuevas formas para abordar la construcción de conceptos desde el uso del cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Esta propuesta servirá como estrategia pedagógica- andragógica de aprendizaje, la cual constituye una perspectiva para construir y comunicar los conceptos científico – académicos. Es menester indicar que el tema abordado es el resultado de una serie de investigaciones y experiencias en la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, durante la administración de la asignatura Cartograma, en lo que el procedimiento sigue su proceso de construcción, como cualquier otra herramienta de reconocimiento del espacio, por lo tanto es susceptible de ser mejorada con cada práctica cotidiana.

La geografía dispone de sus instrumentos para presentarse, para hacerse conocer. Pues, según Tovar (2000), “Un docente que los desconozca, y conocer significa saberlos emplear y hasta elaborar; debe procurárselos. Pero

aun así, no es suficiente; no basta con saber geografía, es necesario saberla administrar; es decir, saberla enseñar”. Para tal efecto, en el estudio se plantearon los subsecuentes objetivos:

General:

Proponer el cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.

Específicos:

- Capacitar a los estudiantes de Cartograma en los principios teórico-metodológicos del enfoque geohistórico y su posterior aplicación dentro de la formación de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía.
- Establecer el empleo del Cartograma como recurso didáctico en la construcción y comunicación de conceptos geoestructurales en la formación de competencias.
- Utilizar la Cartografía Conceptual en la construcción de términos científicos dentro del ámbito de la formación de competencias en los estudiantes de la UNE Rafael María Baralt.
- Exponer los materiales didácticos que permiten mejorar la enseñanza aprendizaje de la geografía a través de la asignatura Cartograma, desde la perspectiva geohistórica.

Se formó el juicio y coherencia de la noción geohistórica desde el instante de asumir los componentes hipotéticos en la programación y acciones de los y las estudiantes, dada la necesidad de enfilar las condiciones sociales y educativas en pos de la promoción de republicanos interesados por el impulso de la creatividad, criticidad, aptitudes y reflexión, conscientes de su responsabilidad ante los desafíos globales que presenta la nueva Venezuela, a favor de una mejor calidad de vida que nace desde la identidad.

El contexto del problema

En el presente momento histórico se hace obligatoria la indagación del currículo que orienta la enseñanza de la geografía en todos los niveles educativos previstos en la actual ley, exacción ésta ante la descontextualización de los principios conducentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que han servido de evidencias para su desarrollo. Es menester recalcar la notoria contradicción existente entre la circunstancia geográfica vivida y la práctica pedagógica de la geografía que se desenvuelve en las aulas. La escuela actual reclama la integración de conocimientos para el abordaje de

temáticas emergentes y la sociedad requiere una enseñanza de la geografía que forme ciudadanos-republicanos comprometidos con la instauración del hecho social.

En principio llama la atención la vigencia de una concepción disciplinar tradicional cuando las demandas de la sociedad se enmarca en un momento histórico emprendedor, cambiante y complejo, opuesto a dichas exigencias, en pos de una enseñanza geográfica innovadora que aborde la comunidad, su problemática, que plantee proyectos de desarrollo sostenible y una mejor calidad de vida de los ciudadanos; es decir, que vaya más allá del aislamiento de las aulas y se enseñe la geografía que logre explicar la organización del espacio geográfico como constructo social, a partir de procesos históricos.

Este estudio histórico de las regiones y localidades está concebido como un nutriente de nuestra geohistoria nacional, porque parte de la convicción de que es necesario pasar a los ámbitos regionales y/o locales, donde se contempla la coherencia y las identidades sociales para una mayor comprensión del pasado, ya que en las más profundas raíces de su formación está frecuentemente la clave epistemológica de su presente y de su futuro.

Es desde este precepto que tienen significancia la actual investigación, donde se propone el cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía y en la cual confluyen las concepciones pedagógica y geográfica (Ceballos, 1990) para materializar los conceptos de espacio a través de la producción de mapas síntesis (cartogramas) para la investigación y la enseñanza de la geografía nacional.

Romper con el paradigma de la pasividad es una exigencia que demanda la tarea de educadores y, exceder la transmisión del conocimiento por una práctica diferente es la exigencia de la sociedad actual. Esta disociación entre las competencias concebidas en el rol del docente y el perfil real del educador en ejercicio, constituye un punto neurálgico a atacar por todos los entes vinculados a la educación, pero sobre todo, por las universidades.

Plantean Granadillo y Vera (2003), que “es tiempo de pasar del diagnóstico a las propuestas de acciones específicas y de modelaje, de cómo vincular lo que hasta ahora han sido dos líneas escasamente interceptadas desde lo pedagógico: el mundo de la escuela y el mundo de la vida.” (p, 7). La propuesta se fundamenta en los principios curriculares del proyecto Licenciatura en Educación, Mención Ciencias Sociales, Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, centrado en

un vínculo que une la cultura académica con la cultura popular provocando así, la relación activa y creadora del estudiantado con la acción cotidiana de la comunidad donde viven, además, en la Ley Orgánica de Educación (2009), cuando plantea entre sus fines “Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país...” En el mismo orden de ideas se justifica en las dificultades evidenciadas en docentes en ejercicio para comunicar los conceptos del espacio y los estudiantes que aspiran a egresar en esta carrera.

Otro de los enfoques metodológicos del papel de la geografía es aquél que advierte la necesidad de reorganizar el trabajo educativo a través de una acción pedagógica de interdisciplinariedad entre la geografía y la historia como disciplinas de formación social que desean formar personas con una actitud crítica y consciente de su mundo, de su manera de vivir y de su importancia como hombre histórico. En este contexto, la geografía enmarcada en el área de Ciencias Sociales, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica que los ayude a conocer y a situarse en la comunidad, estado, país, América Latina y el mundo (Aponte, 2005).

Planteadas entonces una reflexión de la necesidad de renovar la realidad educativa, en relación al tipo de enseñanza - aprendizaje de la geografía y el desarrollo de competencias que se quieren lograr, aunado al tipo de sociedad que se quiere tener, se considera pertinente la propuesta planteada en función de la transformación cognitiva, axiológica y praxiológica de estudiantes o docentes de Ciencias Sociales.

Marco referencial de la investigación

Las tendencias actuales en la enseñanza de la geografía en la algunos países del continente americano asientan a la indagación de nuevas teorías y principios pedagógicos que consientan rescatar su identidad nacional y cultural, logrando con esto la organización de su propio espacio y la solución de los problemas que de este se desprenden.

El Enfoque Geohistórico constituye una propuesta teórico-metodológica “que explica la organización diferenciada del espacio estructurado por los grupos humanos dentro de condiciones históricas dadas” (Tovar, 1996, p, 53).

Ante los albores del siglo XXI es necesario proponer nuevos recursos, métodos y técnicas didácticas que van surgiendo desde la experiencia como producto de las investigaciones que permiten tanto al docente como a los estudiantes desarrollar el carácter de la geografía como ciencia social, facilitando el aprendizaje de la disciplina geográfica a través del estudio de los fenómenos sociales en su dimensión temporo-espacial, en los distintos niveles educativos. Esto puede lograrse a través de la aplicación de la disciplina que plantea Tovar (1986), “ciencia que intelecta el espacio concebido y creado por los hombres, organizados en sociedad, ceñidos a condiciones históricas dadas o determinadas...no hay otra geografía que no sea la llamada humana, mejor identificarla como Geohistoria”.

La Geohistoria según Tovar (1986), “es en términos del conocimiento, una representación de la realidad a la cual se trata de dar respuesta, donde se integran, por una parte el espacio”, que de acuerdo a su complejidad, no se puede captar de manera uniforme, ni estática “y por la otra el tiempo” (p,63) sincronía o diacronía, producto localizado y variado en el espacio, variables resultantes del saber social.

Es así como el estudio del espacio a partir del Enfoque Geohistórico conlleva a su análisis objetivo, estableciendo correlaciones en las diferentes escalas: local, regional, nacional, internacional y/o mundial.

Es desde este postulado donde las ciencias sociales específicamente la geografía intenta demostrar que la relación humanidad-naturaleza no está dada por caprichos individualistas, sino que compete a todos verificar el estado actual de las sociedades universales. Por esto, la UNESCO (2000) expone, “...la escuela debe fomentar desde lo pedagógico el pensamiento crítico, desde lo curricular la relevancia y pertinencia de los saberes que transmite, desde lo institucional, una organización que conjugue eficacia y democracia”.

Esa eficacia y democratización de los saberes es contraria a la concepción actual que tienen los docentes de la “geografía como el conjunto de características físicas y humanas de un territorio y no como un saber socialmente construido. (X Encuentro de Geógrafos, 2005: 44). Esto establece que las alternativas de solución se orientan al fortalecimiento de la formación geográfica de los docentes, así como a la redefinición del discurso geográfico escolar.

El maestro debe conocer tanto de geografía como de los procesos pedagógicos y didácticos de su enseñanza. Ante estas deficiencias en pleno siglo

XXI se hace necesario revisar menudamente los nuevos recursos, métodos y técnicas didácticas que van surgiendo como producto de las investigaciones y tecnologías de punta que permitan tanto al docente como al estudiante facilitar el aprendizaje de la geografía en los distintos niveles educativos, y el cartograma como producto del enfoque geohistórico desde las particularidades es nuestra de estrategia o recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, pasando de lo pasivo a lo activo, llevar al estudiante al contacto directo con su medio, a “maravillarse para aprender, aprender para conocer, conocer para saber” (Tovar) .

El Cartograma. (Cartografía Geohistórica o Cartografía Conceptual)

En este apartado se indica el tema referido al cartograma, producto de la cartografía geohistórica o conceptual, los conocimientos previos de mapas o representaciones gráficas que poseen los estudiantes para conseguirlos, las actividades de motivación y las competencias adquiridas. El enfoque geohistórico se vincula por medio de tres herramientas metodológicas: el diagnóstico de la comunidad, el método de los conjuntos y la cartografía conceptual.

El diagnóstico de la comunidad local es una habilidad que asiente tanto a docentes, estudiantes, representantes, a la comunidad educativa en explorar la problemática existente en un espacio social determinado, a través del cual se pueden identificar las necesidades del mismo y proporcionar algunas alternativas de solución. De esta manera, el diagnóstico de la comunidad según Ceballos (2004, p. 28): “Impulsa al docente y al alumno a concebir la acción educativa como un proceso de formación permanente y a considerar la escuela como elemento integrante del espacio producido por la sociedad y medio capaz de generar transformación”.

El diagnóstico de la comunidad constituye el proceso para contextualizar el entorno escolar y local, permitiendo a través de un cuestionario la recolección, organización y clasificación de información, presentando los problemas de la comunidad de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

El método de los conjuntos es un procedimiento estadístico que permite la organización cuantitativa de los datos recolectados en el diagnóstico de

la comunidad, es el instrumento que permite “despejar la estructura identificando sus elementos constitutivos, en relación a la posición que guardan en el conjunto, sin perder de vista que éstos son puntos de complejidad en una pareja red de relaciones, lo cual es de gran valor en el saber geográfico” (Taborda, 1991, p.14). Esta herramienta representa la parte estadística que asiente la organización de datos cuantitativos, facilitando la organización de conjuntos y subconjuntos sin que se pierda su coherencia, garantizando la interdependencia y funcionamiento entre las estructuras.

La cartografía conceptual es una herramienta del enfoque geohistórico que responde a la necesidad de representar fenómenos o cuerpos de la realidad estudiada en los mapas o cartogramas en los que se pueden identificar los niveles de explicación de las nociones y conceptos como producto de sistemas de relaciones socioeconómicas, estructurales, dominantes en un espacio y en un período histórico determinado. Desde el marco de la Cartografía Conceptual, los conceptos son constructos mentales que permiten comprender los distintos objetos de la realidad interior del hombre (subjetiva) así como del exterior (objetiva), brindando una clasificación, caracterización, diferenciación, composición, atributos y relaciones.

El cartograma representa de manera gráfica el espacio local, luego de aplicar el diagnóstico de la comunidad y la observación directa, por medio del cual se obtienen registros, datos y procesos de abstracción, que consienten la atracción de sitios determinados que transfieren a la conceptualización de elementos vigentes en el área objeto de estudio. Los datos obtenidos se replican organizadamente en el cartograma, que acopia las argumentaciones que caracterizan la dinámica del espacio o de la realidad objetiva y por ende el comportamiento de la sociedad.

Esos indicadores se convierten en representaciones cartográficas que justifican la acción de los grupos humanos bajo condiciones históricas determinadas, las cuales parten de lo real, respondiendo a las particularidades de un espacio geográfico intervenido. Ceballos (1995) define la cartografía conceptual como “una representación de lo social a través de códigos simbólicos o semióticos. Desde lo geohistórico y sociocultural implica la coordinación de una serie espacial con un sistema de referencia temporal, abstracto y de períodos históricos y con modelos teóricos interpretativos de la dinámica espacial y cultural” (p. 9).

La cartografía conceptual es un método fundamentado en la posibilidad de contener la teoría del objeto, tiene como finalidad la reconstrucción de la

estructura y dinámica espacial de un espacio determinado, en la cual se representan las acciones sociales derivadas de la realidad. Permite componer los procesos espaciales desde lo sincrónico (espacio) y lo diacrónico (tiempo). El cartograma acarrea en sí un discurso de espacio respectivamente autónomo. En el mensaje expresan las contradicciones de las estructuras, incorpora la propuesta de la articulación de las formas, por medio de la territorialización y ordenamiento de los poderes, acorde a la temática estudiada, marcada por el discurso de agregados (conjunto homogéneo de elementos) intelectadas desde la relación de Sociedad / Naturaleza.

La cartografía conceptual propone el mapa síntesis como modelo, el cual contribuye a la construcción de esquemas integradores de saberes específicos. En ellos se evidencia realidades geohistóricas incorporándose enfoques socio-espaciales, eco-geográficos y socioculturales como evidencia de las intervenciones de los grupos humanos; sin embargo, en la investigación se llegará a la estructuración del espacio por medio de los cartogramas los cuales permitirán junto a la información recabada, armar su explicación discursiva. Ceballos, (2004, p.40), sostiene que “en la producción cartográfica entran en relación los elementos y sus relaciones, propone unos criterios para su elaboración: a) El espacio como categoría constitutiva de la sociedad y las estructuras espaciales; b) La noción o concepto; c) la metodología (relación sociedad-espacio, totalidad-proceso-conexión-coherencia)”.

En la propuesta de investigación el proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), ajustados al modelo curricular actual y a los lineamientos generales para educación básica, desarrollando en los y las estudiantes las competencias básicas por dimensión de aprendizaje: hacer, conocer y convivir para concebir el ser.

La propuesta: el cartograma como recurso didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Es una estrategia para representar los conocimientos a partir de lo observable, considera la concepción constructivista, pertinente en el contexto educativo venezolano, dirigida al desarrollo de las capacidades, las inquietudes, los sentimientos, la comunicación, la integración de los estudiantes de Ciencias Sociales de la UNERMB en sus comunidades y las manifestaciones de los grupos humanos en los cuales está implícito el educar, agrupados en cuatro principios básicos, que según Berger, P. y Luckman (2000: p. 93):

1. El aprender es una búsqueda de significado. Por lo tanto, debe co-

menzar con los eventos alrededor de los cuales los estudiantes están intentando activamente construir significado.

2. El significado requiere de la comprensión del todo así como de las partes. Y las partes deben ser entendidas en el contexto de esos “todos”. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje se centra en los conceptos primarios, no en hechos aislados.
3. Para enseñar bien, debemos entender los modelos mentales que los estudiantes utilizan para percibir el mundo y las justificaciones y fundamentos que asumen para apoyar esos modelos.
4. El propósito del aprendizaje es para una construcción individual de sus propios significados, no es para memorizar las respuestas “correctas” o “devolver” algún otro significado. Puesto que la educación es intrínsecamente interdisciplinaria, la única manera valiosa de medir el aprendizaje es convertir la evaluación en parte del proceso de aprendizaje, asegurando que provea a los estudiantes información de la calidad de su aprender.

El cartograma es un recurso, es en geografía método de investigación, porque para su elaboración se seleccionan analíticamente características propias del área de estudio. Forma de expresión acorde a la realidad geográfica como hecho complejo e interrelacionado con todos los elementos que lo conforman y se convierte en recurso audiovisual de primer orden donde se representan cualitativamente los elementos cuantificados del conjunto espacial.

Marco metodológico

El presente estudio sustenta sus bases según lo que plantea (Rodríguez, 2002), sigue un enfoque orientado a la verificación y sostiene que fuera del ser humano no existe una realidad externa y objetiva ya concebida. Su objetivo implica, medir la variable como realidad, sin modificarla. Considera, además, que todo enunciado tiene sentido si es verificable tanto para las ciencias físiconaturales como para las ciencias sociales (Fillippo, 2002). Verificabilidad o cuantificabilidad basada en distintas aristas de búsqueda del conocimiento que presentará esta investigación, que según Martínez (2002, p. 173), “consiste en el estudio de un todo integrado, que forma una unidad de análisis y hace que algo sea lo que es, trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, estructura y aquél comportamiento que se pueda manifestar”.

Por el método que se ejecutó, la investigación es de tipo descriptiva, en la modalidad de campo, cuantitativa, según Ary, Jacobs y Razaviech (2002), porque la recolección de los datos, se efectuó directamente en el ambiente donde se encuentran los sujetos que representan la muestra del estudio; en este caso, fueron los estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), cursantes de la asignatura Cartograma, correspondiente al primer semestre y las diversas parroquias del municipio Cabimas estudiadas sobre la base de los resultados de algunos indicadores, los cuales se analizaron en función de los mismos. El objetivo central de esta investigación según Padrón (2000), consiste en proveer modelos teórico-prácticos explicativos que permitan elaborar predicciones y retrodicciones dentro del área fáctica a la cual se refiere el modelo.

Con respecto al diseño del estudio es exploratoria, pues según Morales (2004:128) “se realiza con el propósito de destacar los aspectos fundamentales de una problemática determinada y encontrar los procedimientos adecuados para elaborar una investigación posterior”; documental, pues se realiza apoyándose en fuentes bibliográficas, electrónicas y hemerográficas, u otro tipo de fuentes escritas, y aplicada pues permite incorporar al diseño didáctico, la obtención de las nociones espaciales producto de la investigación de campo, no solamente incluirlos como elementos de información, sino observar qué conductas y juicios se enunciarán en la aplicación del mismo. Este tipo de investigación también recibe el nombre de práctica o empírica.

Esquema de la Investigación

El estudio se organizó en cuatro etapas a saber:

- Etapa preliminar de selección: Durante esta etapa se hicieron los contactos con las diferentes instituciones educativas, personal directivo, docente, estudiantes, administrativos y obreros, para presentar el proyecto e iniciar su ejecución.
- Etapa de Diagnóstico de la Comunidad Escolar y Local: En esta etapa se procedió a elaborar, validar y aplicar los instrumentos para la recolección de información requerida para: a) Determinar bajo la perspectiva geohistórica la estructura y dinámica espacial del contexto objeto de la investigación; y b) Diagnosticar el proceso de enseñanza de la Geografía tomando en consideración el Diseño Curricular de Educa-

ción Básica del Ministerio del Poder Popular para la Educación, se transversalizan y globalizan los contenidos, y la necesidad de integrar a los y las estudiantes, la escuela y la comunidad.

- Etapa de intervención pedagógica: En esta etapa se planificó y ejecutó una intervención pedagógica dirigida a los estudiantes. Para su desarrollo se plantearon los siguientes objetivos: determinar las condiciones económicas, sociales, culturales, ambientales y de aprendizaje en la población escolar; diseñar, ejecutar y evaluar un plan de acción comunitario, fundamentado en las teorías, conceptos, y metodología del enfoque geohistórico; aplicar las tendencias pedagógico-didácticas del diseño curricular para el logro de los aprendizajes.
- Etapa de diseño de la propuesta pedagógica: se diseñaron los cartogramas, sustentados en las tendencias pedagógico-didácticas actuales y la perspectiva del enfoque geohistórico.

Instrumentos de recolección de la información

Se aplicaron las guías de información, propuestas por Ceballos (1990), como instrumento de recolección de datos para la realización del diagnóstico de la comunidad. Igualmente se aplicaron: la guía de información de trabajo de campo para la obtención del inventario espacial y el inventario de las manifestaciones y tradiciones culturales; las encuestas, las entrevistas y el análisis de la aproximación geohistórica, además de utilizar las fuentes bibliográficas existentes; el método de observación directa e indirecta de hechos y acontecimientos que resultaron en el avance de la investigación. De igual manera, se planificaron visitas guiadas a la comunidad y se establecieron contactos con informantes claves, a objeto de lograr información que permita conocer el origen y proceso de evolución del espacio local que se estudia, así mismo, determinar la estratificación económica, social, cultural y ambiental del contexto espacial donde hace vida el centro educativo en relación con su área de influencia.

Técnicas de procesamiento de análisis de datos

El procesamiento de información se realizó por medio de tablas de frecuencia de una, dos o más variables. Los resultados permitieron caracterizar la muestra como estrato de la población en estudio, así como la obtención de nociones y elementos significantes en relación al espacio estudiado, que permitieron la construcción del análisis geohistórico y en consecuencia, la propuesta pedagógica.

Fue utilizada la cartografía conceptual, herramienta del enfoque geohistórico, que responde a la necesidad de representar fenómenos de la realidad estudiada en los cartogramas construidos, en los que se puede identificar los niveles de explicación de las nociones y conceptos como producto de sistemas de relaciones socioeconómicas, estructurales, dominantes en un espacio y en un período histórico determinado.

También se trabajó con el método de los conjuntos, estrategia que ayuda al proceso estadístico y que según Taborda (1994;14), permite “(...) despejar la estructura identificando sus elementos constitutivos, en relación a la posición que guardan en el conjunto, sin perder de vista que éstos son puntos de complejidad en una pareja red de relaciones, lo cual es de gran valor en el saber geográfico”

Consiente la organización de los datos cuanti-cualitativos, al mismo tiempo se constituye en el instrumento necesario para indagar la identidad en el tiempo y en el espacio del área de estudio; por medio del cual se puede lograr la complejidad de datos, permitiendo construir enlaces de grupos humanos (temporoespacial) partiendo de criterios extraídos de la realidad.

Análisis y discusión de los resultados

Se aplicaron 5.800 encuestas a los habitantes de las parroquias Ambrosio, Carmen Herrera, La Rosa, Germán Ríos Linares, San Benito, Rómulo Betancourt, Jorge Hernández, Punta Gorda y Arístides Calvani, lo que representa un 1,97% de la población, 100 entrevistas a informantes claves denominadas así por el instrumento de obtención de información geohistórica (diagnóstico de la comunidad). Además, de las diferentes instituciones educativas, localizadas en las parroquias objeto de estudio para obtener información de primera mano, para la realización del diagnóstico de la comunidad y se registró la siguiente información:

- a. Inventario del espacio: Instituciones educativas, Instituciones gubernamentales, Instituciones médico-asistenciales, Establecimientos comerciales, Servicios religiosos, Servicios financieros, Lugares de encuentro y esparcimiento, Lo residencial: ocupa un 75% del espacio. Ejemplo:

¿Cuáles de las siguientes formas del Uso del Espacio considera usted se encuentran en la parroquia?

Uso del Suelo	V.A	V.R.	C.C
Residencial	4350	75,0 %	F
Comercial	696	12,0 %	D
Cultural	464	8,0 %	D
Recreacional	174	3,0 %	D
Industrial	116	2,0 %	D
Total	5800	100 %	

Cuadro 1: Aplicación del Método de los Conjuntos: $M = 100 / N = 100 / 5 = 20 \%$. Fuente: Encuesta Socioeconómica

¿Con qué servicios públicos cuenta la comunidad?

Vialidad	V.A	V.R.	C.C
Pavimentada con brocal	4060	70 %	F
Pavimentada sin brocal	1276	22 %	D
De Arena	464	8 %	D
Total	5800	100 %	

Cuadro 2 Aplicación del Método de los Conjuntos: $M = 100 / N = 100 / 3 = 33,3 \%$. VA= Valor Absoluto, referido a la cantidad de encuestados; VR= Valor Relativo, porcentaje; CC= Categoría en el Conjunto (Niveles: Fuerte y/o Débil) según la aplicación de la fórmula de Método de los Conjuntos. Fuente: Encuesta Socioeconómica.

- b. Inventario de las manifestaciones culturales: El número de manifestaciones y su clasificación, se obtuvo a través de entrevistas a informantes claves, especialmente a aquellos que han hecho vida cultural en la localidad estudiada. Se planificaron las actividades socioculturales de mayor relevancia de la parroquia, obteniéndose la información que permitió desarrollar los cartogramas. Entre ellas tenemos: Carnavales, Corazón de Jesús, Encuentro de Chimbángueles, Fundación de la Ciu-

dad, Festivales de Danza, Canto y Declamación, Virgen del Rosario, Navidad y San Benito.

Todas estas manifestaciones presentan gran entusiasmo. Sin embargo las de mayor relevancia son las de la Virgen del Rosario y San Benito, y en todas se destacan las diferentes parroquias de la municipalidad y la Catedral de Cabimas como núcleo histórico, pues a su alrededor se desarrollan estas fiestas. Se debe destacar que la mayoría de las manifestaciones son religiosas; sin embargo, la población las mantiene como propias de su cultura. Además, que el 85% de la población encuestada asiste o participa en ellas.

Aspectos Culturales

¿Cuáles son las fiestas socioculturales y religiosas que se realizan en la comunidad?

Festividades y Manifestaciones	V.A	V.R.	C.C
Virgen del Rosario	1740	30 %	F
San Benito - Chimbanqueles	1682	29 %	F
Carnavales	754	13 %	F
Día de Cabimas	696	12 %	D
Danzas de la Casa de la Cultura	580	10 %	D
Navidad	348	6 %	D
Total	5800	100 %	

Cuadro 3: Aplicación del Método de los Conjuntos: $M = 100 / N = 100 / 6 = 16,6 \%$. Fuente: Encuesta sociocultural.

Con cada uno de los elementos anteriormente planteados en los cuadros, resultados de las encuestas aplicadas tanto a las instituciones educativas como de los habitantes de la localidad, se genera el cartograma, en primer lugar con la obtención de la carta o el plano del lugar de estudio y sobre él se aplicarán los niveles de significatividad, según se desarrolle el espacio; a saber: Venezuela Agraria, Venezuela Petrolera y Venezuela del Petróleo. También con los colores estándares se ubicarán elementos como las expansiones o ubicaciones del territorio por la población; lo que da pie a la construcción de la propuesta.

La propuesta “El Cartograma”

Ofrece una particularidad de enseñanza y aprendizaje destacando lo locacional, donde los hechos no se pueden modificar en su circunstancia, pero el ideal es enfrentar al sujeto con su realidad y tratar de reconstruir el hecho histórico a partir del contexto. Su propósito está centrado en la interrelación Estudiante-Escuela-Comunidad, realizando los contenidos geográficos, explicando el sistema de relaciones particulares del espacio en un período determinado, es así como se facilita el enfoque global propuesto para abstraer lo real desde su complejidad.

Con esta estrategia se podrá precisar la identidad en el tiempo y en el espacio del área objeto de estudio, lograr la complejidad de datos, que permiten construir enlaces de grupos humanos partiendo de criterios extraídos de la realidad y organizarlos cualitativamente de una manera cuantitativa. A continuación se presentan las razones que justifican el uso del cartograma como recurso para la enseñanza de la geografía:

- Participación activa de los y las estudiantes en el estudio del espacio.
- Adquisición de habilidades, destrezas y competencias en el manejo de elementos fundamentales en la investigación geohistórica.
- Ejercitación de la introversión y reflexión por parte de los estudiantes.
- Los estudiantes y docentes adquieren un método de trabajo en equipos inducidos por el trabajo individual.
- Se hace constante la aplicación del método geográfico en momentos históricos determinados.
- Se estimula la responsabilidad, espontaneidad, confianza, pensamiento crítico, confraternidad, flexibilidad, creatividad e innovación.
- Fortalecimiento de valores, conciencia nacional, reconocimiento de la otredad.
- Se enseña y aprende a redescubrir la verdad.
- Permite el cumplimiento de los pasos del aprendizaje activo y su construcción.
- Va de lo concreto a lo abstracto, de lo local a lo regional, de la simplicidad a la complejidad.

- Enseña a aplicar el método de la observación y utilizar las aptitudes de dibujar.
- Coadyuva a establecer una jerarquización (articulación de las formas) y organización de los poderes (estructura social y política)

Paso 1: Luego de aplicadas las Encuestas en las Instituciones Educativas, contabilizadas, arrojados los problemas, se selecciona el área de estudio según la influencia.

Paso 2: Ubicar en OMPU, Catastro, Conzuplan, Ingeniería el área de influencia digitalizada o calcar el espacio de estudio.

Paso 3: Colorear los períodos geohistóricos. Según los niveles de significatividad o momentos de apoderamiento del espacio (expansiones).

Paso 4: Diseñar el Léxico, Seleccionar cada uno de los elementos que lo constituyen. (escuelas, comercio, servicios gubernamentales, religiosos, banca)

Paso 5: Plantear la situación Relativa (Local, Regional, Nacional); Constituir la Articulación de la Formas y Estructura espacial.

Ya se ha diseñado el cartograma, ubicar la Propuesta en el espacio, Seleccionar el título como aporte (positivo), brindarle dinámica al espacio con flechas de diferentes tamaños, no olvidar colocar la escala, norte, diseño, fuente, año.

Derivación de la Aplicación de la Metodología

Durante la aplicación metodológica de esta investigación participaron 410 estudiantes del Programa de Educación, proyecto Licenciatura en Educación Mención Ciencias Sociales, inscritos en la carrera de la UNERMB, representando la población escolarizada para el período 2009-2011, reunidos en equipos de trabajo para la intervención académica de las instituciones educativas de las parroquias mencionadas como objeto de estudio. De este grupo de estudiante surgieron las aproximaciones cartográficas constructo del trabajo social realizado durante un semestre y que produjeron agregados de nociones, conceptos y métodos como parte de la representación local y de la importancia que tiene el micro espacio para el estudio de sus necesidades y al mismo tiempo como propuesta para la solución de las mismas. En los siguientes cartogramas (aproximaciones), se tendrán algunos ejemplos del trabajo realizado; El cartograma 1 es un trabajo realizado por las estudiantes Lugo Glendis; Rivas Naylibeth; Durán Roxana y González Lisma-

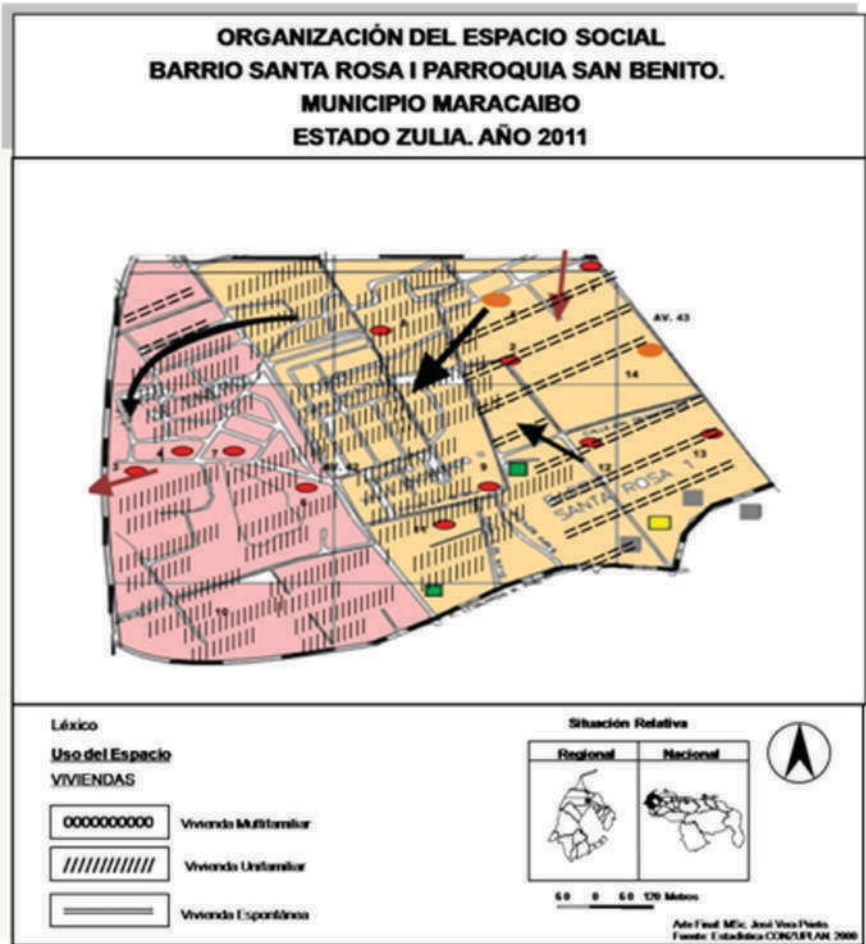
ris, quienes estudiaron la parroquia Germán Ríos Linares, específicamente el Barrio Francisco de Miranda, donde descubrieron la falta de espacios recreativos para niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la comunidad, por lo que plantearon el acondicionamiento de áreas de esparcimiento para convertirlas en una Red deportiva, social y cultural para el sector.



Se hace imperativo para el docente considerar las características individuales y globales de sus estudiantes para lograr un exitoso proceso de enseñanza y de aprendizaje, permitiéndoles (a los sujetos) realizar equipos de trabajo para estudiar los espacios compartidos, al mismo tiempo que tengan un contacto con su comunidad, desde donde el conocimiento puede ser obtenido por la cotidianidad.



Esta aproximación cartográfica demuestra los procesos geohistóricos, trabajo realizado por estudiantes: Arráez Elí, Caldera Edixon y Lugo Rosa.



La presente representación es la muestra del trabajo realizado por los estudiantes Genicy Ramírez; Jocelis Quintero; Jorman Rivero; Víctor Ferrer y Pedro Finol, quienes desarrollaron en el cartograma base la organización social del espacio objeto de estudio.

Conclusiones

Se hace imperativo para el docente considerar las características individuales y globales de sus estudiantes para lograr un exitoso proceso de enseñanza y de aprendizaje, permitiéndoles (a los sujetos) realizar equipos de trabajo para estudiar los espacios compartidos, al mismo tiempo que tengan un contacto con su comunidad, desde donde el conocimiento puede ser obtenido por la cotidianidad.

Los cartogramas son unidades didácticas que facilitan al docente la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje de la geografía desde lo local y permite a los estudiantes aprovechar los conocimientos desde su entorno, sin olvidar que la elaboración del cartograma se inicia con el calcado del espacio a estudiar. El docente con sentido de responsabilidad se dará cuenta que la elaboración del cartograma resulta una ayuda eficaz y positiva en el desarrollo profesional y personal, pues ofrece la facilidad de establecer las relaciones, sus implicaciones y la obtención de la síntesis.

El cartograma es un recurso relevante en la enseñanza y el aprendizaje del espacio geográfico porque coadyuva a comprender y explicar las divergencias fundamentales del mundo, desde lo local, regional, nacional e internacional. El enfoque geohistórico mantiene en dinámica a los estudiantes y a los docentes, pues los mantiene en constante lectura para aplicar esquemas que obedecen a variantes al mismo tiempo los mantendrá en una relación directa y contacto con el espacio estudiado.

Con el uso de los cartogramas se acrecienta el valor de la geografía como ciencia, pues vincula a los estudiantes con el avance voraz de las ciencias, adquiere habilidades, destrezas y competencias para dominar el contenido con los recursos; esto indica que estará en un constante aprender, indagando nuevas fuentes de conocimiento.

Referencias

APONTE E. (2005). La Geohistoria, un enfoque para el estudio del espacio venezolano desde una perspectiva interdisciplinaria. VIII Coloquio de Geocrítica. México.

ARY, A, JACOBS, L. Y RAZAVIECH, S. (2002). Introducción a la Investigación Pedagógica. México: Trillas.

BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (2000): La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu.

CEBALLLOS, B. (1983). *Alcances y Dimensiones del Diagnóstico de la comunidad Local*. Revista del Centro de Investigaciones Geodidácticas. No. 1 Caracas.

_____ (1990). *Hacia una Cartografía Conceptual de la representación de lo Social*. La Cartografía Geohistórica. Tierra Firme Caracas.

_____ (1995). *La Vigencia y la Pertinencia de los Geohistórico y Geodidáctica*. Caracas. Pozo de Rosa.

_____. (2004). *Visión de la Reforma Curricular y la Formación del Docente*. Un Estudio Etnográfico. Documento en Línea. Disponible: <http://fundacite.org.gov.ve/>

FILLIPPO, R. (2002). *Metodología de la Investigación*. Segunda Edición. Madrid: Editorial Santo Domingo.

GRANADILLO, C Y VERA, J. (2003). *Ambiente y Cultura Popular: Una Visión desde la Escuela*. Maracaibo. División de Estudios para Graduados LUZ.

HERNÁNDEZ, M. (2000). *El Maestro en el Proceso Revolucionario*. Caracas: Despacho del Ministerio.

Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial No. 2635 del 28-07-1980. Caracas: Eduven [Disponible: www.b.org/publiclspanishlregion-ampro/cinterfor/publ/solorlexp-fbi-dh.en_28kJ] [Consulta: 2000, mayo, 25].

MARTÍNEZ, J. L. (2002) *Los afectos en el aprendizaje*. Madrid Nan- cea.

MORALES, M. (2004). *Lo transversal. Un acto real*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2º Ed.

MORIN, Edgar. (1999). *El método Conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

PADRÓN, J. (2000). Aspectos Diferenciales de la Investigación Educativa. Caracas: USR.

RODRÍGUEZ, R.E. (2002). Técnicas de Investigación Social. Madrid: Ediciones Rotterdam, S.A.

TABORDA DE CEDEÑO, Maruja. (1991) Aplicación de Recursos en la Enseñanza de la Geografía. UPEL. PPC.

_____. (1994). El Método de los Conjuntos. Aplicación Teórico – metodológica en la Comprensión de Nuestra Realidad Geohistórica. Boletín Geohistórico No. 1. Centro de Investigaciones Geodidácticas.

TOBÓN TOBÓN, Sergio. (2008). Formación basada en competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá, D.C.: Ecoe Ediciones.

TOVAR, R. (1986). *El Enfoque Geohistórico*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. N° 77.

_____. (1996). *El Programa lo hace el profesor*. UPEL, Caracas.

_____. (2000). *El Cartograma como recurso didáctico*. *Gaceta pedagógica* N° 15. Instituto Pedagógico de Caracas.

UNESCO, (2000). Método para la Enseñanza de la Geografía. Editorial Telde, Barcelona, Madrid.

X Encuentro de Geógrafos da América Latina. (2005). Análisis Resumen; Universidad de São Paulo.

Mapas cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales

GARCÍA DELGADO, Julio¹
COLINA, Adeyro²

Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt"
juliogarciad@hotmail.com¹
adeyrocolina@gmail.com²

Resumen

Se estudia el uso de mapas cognitivos como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el área de las Ciencias Sociales, teniendo como referente las tendencias transdisciplinarias en dicha área, tales como el Enfoque Geohistórico y la Geografía Social; los pilares educativos de la UNESCO y las reflexiones de la pedagogía crítica. Los mapas cognitivos permiten reseñar las representaciones mentales del espacio de un individuo, no sólo tomando en cuenta elementos materiales, sino también simbólicos y emotivos, captando la significación del espacio; siendo, por lo tanto, un recurso para la enseñanza de la Geohistoria local en tanto que sirven como fuente y

1. Lcdo. en Educación, Mención: Ciencias Sociales (UNICA). Msc. en Antropología, Mención: Antropología Social y Cultural (LUZ). Profesor e investigador de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", adscrito al departamento de Ciencias Sociales y al Centro de Investigaciones Educativas de la mencionada institución. Investigador responsable y auxiliar de Investigación en diversos proyectos de investigación en la UNERMB y en LUZ.

2. Lcdo. en Educación, Mención: Ciencias Sociales, Área: Historia (LUZ). Lcdo. en Filosofía (LUZ). Mgs. en Gerencia de Recursos Humanos (UNERMB). Msc. en Antropología, Mención: Antropología Social y Cultural (LUZ). Profesor e investigador de la Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt", adscrito al departamento de Ciencias Sociales y al Centro de Estudios Socio-Históricos y Culturales de la mencionada institución. Docente en la Universidad Católica "Cecilio Acosta". Coordinador de Proyectos de Investigación en la UNICA y en la UNERMB.

Recibido: Mayo de 2012

Aceptado Septiembre de 2012

referencia de la representación mental del espacio local, así como de su significación y sentido para los habitantes de las comunidades.

Palabras clave: Mapas cognitivos, Geohistoria local, Ciencias Sociales, Representaciones mentales, Espacio simbólico.

Cognitive Maps: teaching-learning strategy in Social Studies

Abstract

It is studied the use of Cognitive Maps as a teaching-learning strategy in the area of Social Sciences, taking as reference transdisciplinary trends in this area, such as “Geohistoric Approach” and “Social Geography”, educational pillars of UNESCO and reflections of critical pedagogy. Cognitive maps allow review mental representations of space of an individual, taking into account not only material elements, but also symbolic and emotional, capturing the significance of space, being, therefore, a resource for teaching local Geohistory while serving as a source and reference of the mental representation of local space and its significance and meaning for people in the communities.

Key words: Cognitive maps, Local geohistory, Social sciences, Mental Representations, Symbolic space.

A manera de introducción

Cambios de paradigmas, reorganización de las redes de producción y reclamación de espacios por parte de minorías o grupos no representados en los espacios dominantes, que se reafirman ante el relativismo cultural, han dado curso a fenómenos sociales que no ha de ser explicados acertadamente bajo el enfoque positivista, el cual antecede lo físico y material ante lo cultural, y busca la elaboración de postulados teóricos concretos basados lo cuantificable y medible empíricamente; en tanto que las ramas del saber reconocen la necesidad de revisar sus postulados e incluso recurrir a otras disciplinas para un abordaje a las situaciones concretas de estudio.

Las ciencias sociales también han recibido ese influjo de paradigmas posmodernos que propician la mirada inter y transdisciplinaria de los procesos y objetos de estudio, dejando de ser mirados como “parcelas” propias

de cada ciencia, que se peleaban por supuestos límites entre las mismas, para ser estudiados ya sea en conjunto por un grupo de especialistas –interdisciplinariedad– o estudiar sobre una ciencia tomando en cuenta elementos teóricos de otras –transdisciplinariedad–.

En el caso de la historia, las tendencias historiográficas (escuela de los Annales, funcionalismo-estructuralismo, neomarxismo, entre otras) ofrecen nuevas y variadas posibilidades al momento de reconstruir el pasado, ya sea a escala nacional, regional o local, para así lograr una más completa reconstrucción de los procesos históricos.

En el caso de la geografía, ésta ha vivido un “giro cultural” a través del cual las dinámicas espaciales son revisadas y reinterpretadas al considerarse el paisaje como un elemento cultural y asumir los elementos simbólicos y emotivos en el estudio de los fenómenos espaciales.

Ambas ciencias se han enriquecido, además, a través de la antropología y sociología, que brindan una mirada social y cultural a los hechos y procesos de estudios históricos y geográficos. En el campo educativo, esta mirada se refleja al considerarse el estudio de ambas (historia-geografía) en un área común –para algunos indivisible– denominada Ciencias Sociales. Por ello, si bien el denominador “Ciencias Sociales” agrupa, en teoría, la antropología, sociología, economía, psicología, derecho, historia, geografía, entre otras; al hablarse, coloquial y generalmente de “Ciencias Sociales”, casi siempre se da por sentado la enseñanza de Historia y Geografía.

El sistema educativo, desde su concepción teórico-filosófica hasta su implantación, tampoco ha escapado al revisionismo propiciado por las corrientes posmodernas del pensamiento. Con los cambios de paradigmas y la reestructuración del sistema económico mundial, hace inaplazable una reforma al sistema educativo en general. Si bien esa discusión por el cambio del modelo educativo ha sido hecha, no ha habido alternativas concretas para la ejecución de ello. Por tanto, es necesario proponer nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como replantear la utilidad y eficacia de aquéllas a las que se han recurrido, para adaptarlas a los nuevos postulados educativos y que generen un aprendizaje significativo.

Considerando las ideas anteriormente expuestas, se estudia en el presente trabajo el uso de los mapas cognitivos como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales, tomando en consideración los preceptos de la geografía social y cultural, así como el

enfoque geohistórico, en concordancia con las competencias establecidas a través de los pilares de la UNESCO y los planteamientos generales de la llamada “pedagogía crítica”.

1. Trasndisciplinariedad y nuevos paradigmas educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales

En el área de las Ciencias Sociales se han presentados variadas e interesantes combinaciones de saberes inter y transdisciplinarios (antropología histórica, biogeografía, antropología del espacio, entre otras); pero, en esta ocasión, llaman la atención dos tendencias: el Enfoque Geohistórico y la Geografía Social.

Metodológicamente, la geografía ha recurrido a la historia para reforzar su carácter de ciencia social, en donde los historiadores desde la historia regional, ofrecen una vía metodológica para acceder al estudio de la dinámica espacial, en la búsqueda de la explicación de la organización de los grupos humanos en momentos históricos determinados.

Por otra parte, la historia, recíprocamente, ha recurrido a la geografía, partiendo de la premisa de que toda relación sociohistórica y cultural sucede en un espacio concreto –material– y abstracto –representaciones– en donde hombre y medio establecen una relación dicotómica, de la cual resulta la construcción y desenvolvimiento de la sociedad. En ello, se dan las bases para el planteamiento del Enfoque Geohistórico, el cual, según Tovar, citado por Ceballos (2007: 25), considera que:

El enfoque geohistórico se desprende de la propia concepción geográfica que entiende al espacio como un producto concreto o síntesis de la acción de los grupos humanos sobre el medio ambiente para su necesaria conservación y reproducción; sujeto a condiciones históricas determinadas. No responde exclusivamente, sin desentenderse de ello, a la pura preocupación intelectual, a las que algunos acostumbran reducirle; es en esencia la concreción real del objeto geográfico y se impone en las tareas de la planificación social en virtud del rol en la identificación de los conglomerados humanos, en articular pueblos, estados y naciones.

En el ámbito de la geografía, se habla de la llamada Geografía Social. Movimiento surgido a mediados de la década de 1980 en Francia, el cual considera al ser humano como elemento central dinamizador del espacio geográfico, y que éste, a su vez, es un elemento cultural fundamental en el proceso de construcción de identidades.

Ya el ser humano deja de ser un elemento más del paisaje o un ente transformador del mismo, posiciones, que si bien son opuestas, tienen en común la separación hombre-ambiente, donde a la larga el paisaje forma parte de los grupos humanos gracias a la cultura, resultando en una relación dicotómica. Lo anterior bien podría leerse como la superación del determinismo geográfico o como el abandono de la visión antropocéntrica del progreso; pero lo más destacable es el reconocimiento de esa relación dicotómica hombre-medio ambiente, donde ambos funcionan simbióticamente, aunque no necesariamente en equilibrio.

Algunas de las cuestiones sobre las que tiene interés la geografía social son: la distribución de algunos aspectos sociales sobre el territorio (ej. pobreza/riqueza), los efectos territoriales del éxodo rural y el crecimiento urbano, percepción del espacio cotidiano, la perspectiva territorial de los movimientos pendulares metropolitanos, entre otras.

Con una orientación marcada por el marxismo, la geografía social se enfocó primeramente en el estudio de las relaciones económicas en el espacio (pobreza/riqueza, movimientos productivos, movimientos migratorios, migraciones masivas), donde primaba la relación espacio- modo de producción. Una posible explicación a ello sería la necesidad por parte de la geografía para responder a las problemáticas tras el crecimiento económico de los países de Europa Occidental (más concretamente, Francia), en donde el mero análisis de datos estadísticos y cuantitativos resultaba insuficiente para explicar con coherencia y claridad la problemática espacial, así como la relación hombre-medio ambiente.

También ese auge se debe a la inserción de paradigmas posmodernos, que propugnaban un cuestionamiento a la razón de ser de las ciencias, así como el llamado a la inter y transdisciplinariedad en pos de una revisión a los hechos y procesos que afectan a la humanidad.

La Geografía Social examina, además, la diferenciación de los territorios, la identidad de las regiones, las estrategias y medios para su transformación por parte de los habitantes, los procesos de cambio social y las dinámicas demográficas y urbanas.

Para ello, aplica diferentes metodologías, tiene en cuenta un gran número de fenómenos en interacción y una selección de escalas que favorecen el análisis espacial y una perspectiva integradora. Los resultados se sintetizan en varios productos y formatos, por ejemplo, los mapas temáticos.

2. Pilares de la UNESCO y pedagogía crítica: la construcción de los saberes desde el alumno

La UNESCO establece cuatro pilares de la educación, con el fin de profundizar en las competencias que hacen más integral al ciudadano y permite una convivencia y cultura de paz propicia para el ser humano, tales pilares son los siguientes:

- *Aprender a conocer*, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Esto supone, además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo; pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- *Aprender a convivir*, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- *Aprender a ser*, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Ante lo planteado, Morín (2000) sostiene que la educación debería mostrar e ilustrar el Destino con las múltiples facetas de lo humano: el Destino de la especie humana, el Destino individual, el Destino social, el Destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables. Así, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana.

La educación conduciría a la forma de conocimiento, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y

necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre el arraigo como ciudadanos de la tierra.

La educación crítica parte de la profunda insatisfacción generada por una sociedad injusta y de la voluntad de transformarla. No hay educación liberadora si no se piensa que hay algo de lo que liberarse, no hay educación transformadora si no se siente un deseo y una posibilidad de cambio social (Freire, 1975, 1999).

Según los postulados de la pedagogía crítica, el docente debe ser un facilitador del diálogo, que el aprendizaje debe darse en un plano horizontal por medio de la interacción comunicativa entre maestro y alumno, donde la escuela trascienda de ser un medio reproductor del orden establecido para transformarse en un lugar alternativo de creación cultural.

Los pedagogos críticos asumen la idea de que la educación debe impulsar el cambio social, que favorezca la disminución de las desigualdades económicas, sociales, raciales, de género, entre otras... pero que también incida en la formación de buenos ciudadanos, que sean capaces de luchar por mejores formas de vida pública, comprometiéndose con los valores de la libertad, igualdad y justicia social (Bórquez, 2006).

3. Representación cartográfica de los espacios simbólicos

El territorio es el resultado que nace de la interacción entre estructuras y relaciones socio-espaciales que la geografía social busca descifrar desde aspectos relacionales y multidimensionales; proyectando a cada actor social en medio de un confuso torbellino de referencias geográficas. Entonces, ¿Cómo representar los espacios simbólicos cartográficamente, si la cartografía se ha caracterizado por intentar representar con la mayor exactitud posible el espacio geográfico?

La geografía social entonces, se esfuerza en trazar los itinerarios, los caminos a partir de los cuales se va dibujando la cotidianidad social y espacial, bajo los efectos conjuntos de su posición en la sociedad, de los modelos culturales, de la memoria colectiva y las diferentes relaciones sociales que dibujan un modo de concebir el espacio geográfico socializado (Di Meo, 1998).

La noción de espacio se conforma por tres propiedades básicas: *identidad*, o grado de distinción de un elemento con respecto al resto; *estructura*, o relación espacial o pautal de un objeto con el observador, y con los otros objetos; y *significado*, o valor emotivo o práctico de un elemento (un ele-

mento puede contener en sí un significado mítico, social, económico, político, ancestral y patrimonial, o puede contener una significación utilitaria) (Villasante, citado por Carrero, 2004).

El paisaje es hoy en día un objeto de estudio preferente, pero se concibe no tanto como una forma, sino como un sistema de signos y de símbolos y de sus interpretaciones: para comprender un paisaje construido es necesario entender sus representaciones escritas y orales no sólo como “ilustraciones” de dicho paisaje, sino como imágenes constitutivas de sus significaciones.

Si la cultura es concebida como un sistema de significaciones vehiculadas por un conjunto de mediadores y de representaciones, el paisaje juega un papel esencial en tanto que contribuye a la objetivación y a la naturalización de la cultura: el paisaje no sólo refleja la cultura, sino que es parte de su constitución, y, por tanto, es expresión activa de una ideología (Nogué y Albet, 2004).

Según Hérin (2006), el espacio geográfico es considerado desde el punto de vista físico, biológico y cósmico, en sus interrelaciones con los grupos humanos, el espacio ecológico, de alguna manera. El espacio social se define como el campo de las relaciones sociales, cómo se sitúan los individuos y los grupos unos con respecto a los otros, al sentido de la situación social, de distancia social u otros términos de espacios utilizados para caracterizar las relaciones sociales.

El autor propone una combinación de los dos tipos anteriores: El espacio socio-geográfico, el cual abarca “la proyección en el espacio geográfico de las estructuras sociales, de las representaciones, de los mitos de la sociedad” (2006: 45); espacio en el cual se reflejan las jerarquías sociales, conflictos de grupos, donde también cabe el espacio de lo imaginario, de lo religioso, proyectado en el espacio concreto. Este espacio social es producto de las relaciones sociales presente en esa espacialidad concreta.

En este sentido, no es hablar de la realidad como un todo, sino de realidades específicas de cada cultura, de cada individuo, marcadas por una cosmovisión dada por las experiencias, la percepción e interpretación de sensaciones externas. Niño Mesa (1998) sostiene que los sentidos, más que simples recolectores de contenidos, son presentadores de realidad, donde los sentidos no son sintetizadores de la realidad, sino analizadora de la misma.

Entretanto, Ricoeur denomina símbolo a “toda estructura de significación donde un sentido directo, primario, literal, designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario, figurado, que no puede ser aprehendido más

que a través del primero” (Citado por Valdés: 2000: 99). Según Kottak, un símbolo es algo –verbal o no verbal-, que “arbitrariamente y por convención representa a otra cosa con la que no tiene que tener necesariamente una conexión natural” (2007: 336).

La cultura descansa sobre el aprendizaje, pues bien el pensamiento simbólico, la manipulación del lenguaje y el uso de herramientas y de otros productos culturales para organizar sus vidas y hacer frente a sus entornos. Esta representación de estos elementos ha de ser llamada memoria geográfica. Esta memoria permite al sujeto situarse en el espacio geográfico y resolver los movimientos espaciales oportunos. Memoria que se edifica en el yo profundo de la persona, en la cual se construye la personalidad del individuo, pues la memoria no es sólo un cúmulo de recuerdos de acontecimientos, sino también es el almacenamiento de información que, de acuerdo con su significación y utilidad, es utilizada e influye en el pensamiento del individuo.

Es una memoria siempre abierta a recibir elementos de información y cuando dichos elementos al parar a la memoria a largo plazo, adquieren una estructura propia y construye su propia organización y ello con el fin de salvaguardar la identidad personal.

Representar cartográficamente los elementos mencionados es una tarea a simple vista sencilla, pero que, en definitiva, es un reto, en vista de la dificultad en plasmar en dos dimensiones (en este caso, papel) toda la carga simbólica y emotiva que los individuos le atribuyen al espacio cercano, pues la mente no reconstruye la memoria en un plano bidimensional, sino en una visualización con elementos sensoriales.

Sin embargo, no deja de ser útil y necesario el plasmar esos registros de la impresión del espacio en un individuo debido a la importancia de conocer la apreciación del entorno, reconocer los patrones culturales e incluso concebir elementos que constituyan la identidad de los grupos sociales (además de información de utilidad para urbanistas, arquitectos y organizaciones públicas y comunitarias). Por ello se estudia una técnica que permite, hasta cierto grado, plasmar y recopilar esa conducta espacial: los mapas cognitivos.

4. Mapas cognitivos: definición y utilidad

El estudio de los mapas cognitivos se inicia en el campo de la psicología ambiental, con un ya marcado tono transdisciplinar, a inicios de la década

de 1940. Un antecedente a esta técnica es el *mapa mental*³, presentado por Peter Gould en 1966, que consistió en la representación de las preferencias regionales expresadas mediante isolíneas sobre el mapa de EE.UU., los cuales mostraban la presión preferencial cartográficamente (Castro, 1997).

El mapa cognitivo alude a un “mapa dentro de la mente”, cosa que no lo hacía el mapa mental. El mapa mental utilizaba el material consuetudinario de mapas de un país con la inclusión de regiones o provincias, generalmente tomados de datos bibliográficos e incluso, estadísticos, pero no necesariamente tomaba en cuenta los elementos cognitivos del individuo.

Cuando se habla de mapas cognitivos, no se habla exclusivamente de una representación cartográfica literal en el sentido de la palabra, más bien alude a una construcción hipotética cuyo origen es la mente; pero siempre referenciada en el mundo exterior a través de la simbolización de los elementos de ese mundo exterior.

Según Castro (1999), el mapa cognitivo es o consiste en información espacial, pero de ningún modo se trata de una información desplegada sobre un plano. Este autor denomina a los mapas cognitivos a “esos instrumentos mentales que nos orientan a diario en nuestra navegación urbana” (1997: 30).

Es información a la que se recurre para la consecución de una ruta, que no está graficada en dos dimensiones como la está en un plano, sino en tres dimensiones y activados todos los sentidos, entramados en puntos de referencia. Esa información, que tiene su asiento en la mente, genera y establece relaciones en el espacio en que nos movemos y por ello recibe la denominación de “mapa cognitivo” (ibíd.).

Es una información espacial, no necesariamente desplegada sobre un plano, que recoge la información de los recorridos realizados por las personas a través de referentes, los cuales forman parte de un espacio geosocial general o concreto.

Castro (1999) sostiene que la intencionalidad para la construcción de un mapa cognitivo es representar la memoria geográfica, elemento que orienta

3. Es importante aclarar que en este trabajo como mapa mental no se alude a la técnica presentada por Tony y Barry Buzan, la cual consiste en la representación “cartográfica” de las ideas y conceptos sobre un tema o asunto en específico, basada en la irradiación y la lluvia de ideas (brainstorming). No dejaría de ser interesante reflexionar sobre la pertinencia de esta técnica como estrategia de enseñanza-aprendizaje bajo la mirada de las nuevas tendencias epistémicas y curriculares en las Ciencias Sociales.

a diario a los individuos en su quehacer diario. Para ello, el autor plantea una serie de pasos para la realización de mapas cognitivos, los cuales serían:

- a) Delimitar el ámbito de entorno familiar.
- b) Recoger un repertorio de hitos orientativos.
- c) Desplazamientos recientemente efectuados (por vía de narración).
- d) Proyectar desplazamientos no cometidos por el sujeto.
- e) Observación participante en la realización de desplazamientos.
- f) Obtención de datos colectivos.

Por su parte, Gärling (1989: 21) concibe el mapa cognitivo como “una representación interna (en la memoria a corto y largo plazo) de la información sobre el entorno que los individuos adquieren por medio de encuentros con su medio ambiente” cuya función es facilitar el desplazamiento y proporcionar la información que hace posible planificar desplazamientos y llevarlos a cabo.

Una variante de esta técnica consiste en buscar esos elementos mentales y simbólicos, pero no enfocándose en los movimientos en ambientes urbanos, sino en los elementos que son referencia para la construcción identitaria de los grupos sociales; dicho de otro modo, aquello inscrito en el espacio que tenga una significación en el quehacer cotidiano de las comunidades, que permita hacer una lectura más “completa” de ese entorno, donde se reflejen la carga simbólica y emotiva de ese espacio.

Los pasos a para realizarlo son similares a los mapas cognitivos propuestos por Castro, sólo que se hará más énfasis a los elementos significativos que el individuo tenga con respecto a su espacio cercano.

El uso de los mapas cognitivos ha sido mejor recibido en el campo de la sociología y antropología que en la propia geografía, esto en parte debido al interés de las primeras en representar la significación y estructuración del espacio no sólo desde el punto de vista material, sino también desde el punto de vista simbólico y emotivo.

En este caso específico, la arquitectura, la antropología y la sociología han recibido con brazos abiertos a los mapas cognitivos, en virtud de que a través de los mismos se pueden representar los elementos simbólicos y emotivos presentes en el espacio. En las mencionadas disciplinas, se recurre a una variante de mapa cognitivo, en donde se enfocan más en los hitos referenciales o elementos simbólicos en el espacio que en el recorrido en sí. Los sujetos plasman en un plano la significación que le da a ese espacio, así como el grado de familiaridad con el entorno.

La geografía, dentro de la tendencia de la transdisciplinariedad, asume estos elementos al tomar nota pormenorizada y registrar los comportamientos en el espacio urbano; para así poder explicar o hipotetizar sobre la convivencia en los espacios urbanos, los movimientos poblacionales, dinámicas espaciales, relaciones inter y extraurbanas... donde se habla de un espacio más que físico, un espacio social.

5. Mapas cognitivos: ¿Una estrategia para proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales?

El enfoque geohistórico ha sido influido, durante los últimos años, por las corrientes educativas revisionistas, entre ellas, la pedagogía crítica. El Enfoque Geohistórico ha de constituirse en eje articulador de opciones que sinteticen la acción pedagógica como una totalidad dinámica, susceptible de construirse a partir de las relaciones que se dan entre el individuo -sujeto en formación- y la realidad en sus dimensiones de subjetividad, objetividad e historicidad; asimismo, como eje integrador entre los perfiles epistemológicos que definen a la ciencia contemporánea y las direccionalidades transdisciplinarias contenidas en aquellos sistemas de pensamiento que orientan la búsqueda de una sensibilidad emancipadora, y luchar por la recuperación de la acción de educar como espacio público y democrático (Guzmán, 1998).

Cuando se inicia un desplazamiento viene el apoyo de la memoria geográfica. En la medida que se hace el recorrido, surgen elementos de esa memoria en tanto haya una relación entre lo visto y lo recordado según la significación y la representación simbólica de esos elementos referenciales; pues no se percibe todo lo que se ve al paso, sino puntos referenciales “hitos”, que no encubren una realidad meramente física, sino también mental y simbólica.

En la Geohistoria se procura comprender la importancia del espacio geográfico en el desenvolvimiento de los procesos históricos, en el cual es espacio se convierte en protagonista de los acontecimientos o como elemento influyente en el devenir de las sociedades.

El mapa cognitivo resulta una herramienta valiosa para la representación de esos elementos simbólicos en el espacio, que ofrecen una nueva mirada, que podría considerarse más completa, en el estudio de las comunidades, donde ese espacio no es sólo un elemento físico que hay que domar, sino que ese paisaje es parte de la cultura de las sociedades, en la cual se convive, se piensa, se siente e inclusive se mira a las personas que en ese lugar habitan.

El docente, a través del mapa cognitivo, posee un recurso que le permitiría la enseñanza de la Geohistoria local, que ayudaría a los estudiantes a reconocerse en su espacio familiar, pues en él hay elementos simbólicos que reconocería y los tendría registrados.

El hecho de que se produciría el conocimiento desde las aulas de clase con la construcción de estos mapas, en vista de que el alumno cuando realiza su propio mapa cognitivo y lo compara con el de los demás compañeros, estaría investigando en y desde su propia comunidad, para la cual estaría dejando información y datos que tendrán utilidad para la consecución de las competencias en el área de Ciencias Sociales y para el análisis de datos para la elaboración y ejecución de proyectos que aporten soluciones a su comunidad.

Los ejemplos serían los proyectos de desarrollo endógeno, los proyectos educativos integrales comunitarios (PEIC), proyectos plantel, proyectos de aula, entre otros... en cuanto estén enmarcados en el reconocimiento de las características y potencialidades de sus comunidades.

Consideraciones finales

La superación del precepto de que el hombre transforma el espacio a su antojo, como un domador calma una bestia ha sido superada a favor del precepto de que hombre y medio tienen una relación dicotómica-dialéctica, en donde ambos se interrelacionan y se influyen mutuamente, en el cual el paisaje se convierte en un elemento cultural de primer orden, escenario de las interacciones socioculturales de los grupos humanos.

La representación cartográfica de esos elementos culturales presentes en el espacio a través de las relaciones sociales muestra una nueva mirada y reinterpretación del mencionado espacio, en donde no solamente se plasman los recorridos realizados, sino también la carga simbólica y emotiva de esos recorridos específicos y del espacio en general.

El mapa cognitivo es una herramienta que permite “registrar” la simbolización del espacio de los individuos, las significaciones, y la carga emotiva sobre ese espacio geográfico, que deja de ser un mero paisaje sino ya se convierte en un elemento de la cultura.

Como herramienta pedagógica, los mapas cognitivos servirían de gran apoyo al docente para conseguir una comprensión del espacio geográfico y de las relaciones sociohistóricas presentes en el mismo, en donde los estudiantes han pasado gran parte de su vida, ese espacio cotidiano, donde no

sólo se cumpliría con los contenidos de Ciencias Sociales, sino también una herramienta teórica-metodológica trascendente, para la elaboración de distintos proyectos de carácter local, en especial los proyectos de desarrollo endógeno, en los cuales la identificación de elementos espaciales y culturales son de vital importancia para el desarrollo de las comunidades.

Referencias

CARRERO, Mauro (2005). Espacialidad y musicalidad en el casco central de Maracaibo. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. Año 6 N° 13 / Mayo-Agosto 2005, pp. 103 – 130

CASTRO A., Constancio (1997). La búsqueda de datos para mapas cognitivos. Guía psicológica para Geógrafos. *Anales de Geografía*, 17, 27-38.

_____ (Febrero de 1999). Mapas cognitivos. ¿Qué son y cómo explorarlos? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. N° 33. Recuperado el 16 de abril de 2008 en <http://www.ub.es/geocrit/sn-33.htm>.

DI MEO, Guy (1998). *Géographie sociale et territoires*. Paris: Fac. Géographie.

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

_____ (1999). *Política y educación*. México: Siglo XXI.

GÄRLING, Tommy (1989). La metáfora del mapa cartográfico en los estudios sobre los mapas cognitivos urbanos. *Anales de Geografía*, 9, 21-34.

GUZMÁN, Elsa (1998). Consideraciones preliminares para re-pensar una pedagogía crítica del saber social desde el perfil epistemológico de la perspectiva geohistórica. *Geoenseñanza*. Vol. Especial 1998, 65-75.

HÉRIN, Robert (2006). *Introducción a la Geografía Social*. Maracaibo: LUZ, Vicerrectorado Académico.

KOTTAK, Conrad Phillip (2007). *Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid, Mc Graw Hill.

LORETO, Carlos (1998). Enseñanza de la Geohistoria: una propuesta curricular de estudios de postgrado. *Geoenseñanza*. Vol. Especial, 251-259.

MORIN, Edgar (2000). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Caracas: Ediciones FACES/UCV.

NIÑO MESA, Fideligno de Jesús (1998). Antropología Pedagógica. Intelección, voluntad y afectividad. Bogotá, Mesa Redonda Magisterio.

NOGUÉ, Joan y ALBET, Abel (2004). Cartografía de los cambios sociales y culturales, en Romero, Juan (Coord.) (2004). *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Barcelona, España: Ariel.

VALDÉS, Mario (2000). Con Paul Ricoeur: indagaciones hermenéuticas. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Un museo sin paredes: el Museo Itinerante San Benito y su acción cultural en las comunidades

RINCÓN, Régulo
CARRASQUERO, Mercedes

Museo Itinerante San Benito (Venezuela)
museoitinerantesanbenito@gmail.com

Resumen

El presente artículo es producto del trabajo sociocultural que representa el Museo Itinerante San Benito en su interacción con las comunidades y distintas cofradías de vasallos de San Benito de las subregiones Costa Oriental del Lago y Sur del Lago de Maracaibo, en la búsqueda de construir espacios para el estudio, promoción y difusión sobre la trascendencia del culto a San Benito de Palermo y el chimbánguele, como emblemas de la diversidad cultural representada por grupos afrodescendientes, indígenas y criollos.

Palabras clave: Comunidades, Museo itinerante, San Benito de Palermo, Diversidad cultural, Transmisión de saberes.

A museum without walls: the Mobile Museum of San Benito and cultural activities in communities

Abstract

The following paper is the result of the social and cultural work represented by the *Itinerant Museum San Benito* in its interaction with the communities and different confraternities of vassals of San Benito of the eastern coast subregions and south of Maracaibo Lake with the purpose of building spaces for the study, promotion and diffusion of cult of San Benito de Palermo, the *chimbánguele* and its relevance, as symbols of the cultural diversity represented by afrodescendants, indigenous and *criollos*.

Key words: communities, itinerant museum, San Benito de Palermo, cultural diversity, knowledge transmission.

Introducción

Hablar del inicio del Museo Itinerante San Benito es remontarse al 27 de junio del año 2000, cuando Juan de Dios Martínez, cultor de los pueblos negros del Zulía, propusiera a Gregorio Boscán, artista plástico de reconocida trayectoria, hacer una exposición de arte sobre San Benito de Palermo desde una visión contemporánea, para mostrar cómo percibían los artistas todo lo relativo al culto del Santo Negro en la región zuliana. A esa convocatoria asistieron diez artistas: Lucía Antillano, Gregorio Boscán, Richard Cardona, Aitor Romano, José Bravo, Jesús Laviera, Martín Rincón, Luigi Viscilo, Paola Rago y Régulo Rincón, autor del presente estudio.

Paralela a esta actividad expositiva, el Centro de Bellas Artes de Maracaibo fue escenario de la exhibición de las capas ofrecidas a la imagen sagrada del Santo traídas del Sur del Lago de Maracaibo o los pueblos de la costa, como solían llamarlos. Esa exposición sobrepasó las expectativas: a ella asistieron miles de personas que no sólo observaban la obra artística sino que, en muchos casos, se convertían en objeto de devoción y hasta motivo para encender una vela y pagar una promesa.

Una vez concluido el tiempo de exposición, se propuso itinerar las obras a los municipios donde se celebraba el culto a San Benito junto con la Universidad Experimental Nacional Rafael María Baralt (UNERMB), que entendió desde el principio la relevancia de esta actividad en el desarrollo educativo y la dinámica cultural de los pueblos. La primera en recibir las

obras fue Cabimas, ciudad petrolera y que acoge la segunda fiesta religiosa masiva del país, después de la procesión de la Divina Pastora en el estado Lara. Nunca se pensó en los sentimientos que podía suscitar esta exposición: muchas personas disfrutaron de la obras y del repique de los tambores, y algunos visitantes afirmaban sentirse en una fiesta de San Benito del 27 de diciembre. Tres meses duró la colectiva en la sala de Exposiciones Emérito Darío Lunar de Cabimas.

Posteriormente, se trasladó al Museo Histórico de los Puertos de Altagracia, donde el ambiente generado en la casa por la gente, el montaje, la música y hasta la guarapita de panela, ron y piña fue indescriptible. La magia que envolvía la actividad sólo se podía entender moviendo el cuerpo, dejándose llevar por el golpe del tambor y la energía que producía. Así como en los Puertos, en cada lugar donde se instala el museo, los tambores y los bailarines hacen vibrar la comunidad, invitándolos a participar del baile y a cargar el santo como signo de entrega y respeto. Igualmente el vasallo es atendido con una botella de ron y su acostumbrado sancocho como reconocimiento por el trabajo y su devoción al Santo Negro.

En esta celebración, como en el resto, se ejecutaron una serie de ritos y toques que tienen pertinencia con la celebración ancestral, donde se escuchan letanías que encierran ese deseo de demostrar el amor por San Benito y el orgullo que se tiene por la misma. Pasados cinco meses, la gente se sentía dueña de la colectiva y concebía la necesidad de participar. A partir de allí, se inició un proceso de compromiso cultural por uno de los valores tradicionales de mayor arraigo en el estado Zulia; y una nueva etapa donde nuevos artistas comenzaron a donar sus obras, siempre alusivas al Santo Negro.

Después de la exhibición en los Puertos de Altagracia, la colectiva visitó otros municipios zulianos: Simón Bolívar, Lagunillas, Baralt, Santa Rita y, dos años más tarde, regresó a Cabimas con 19 obras producto de ese inexplicable encantamiento que producía y, que hasta la fecha no ha cesado. Este comportamiento se fue posicionando en las comunidades, por cuanto no se terminaba de montar la colectiva en un espacio determinado, cuando ya otra comunidad la solicitaba.

En cada uno de esos encuentros se aprendía mucho, hasta el punto de entender la necesidad de formalizar la colectiva y convertirla, no sólo en un espacio rodante que llevara el arte y las requisas culturales, sino que asumiera la responsabilidad de recoger y resguardar los saberes relacionados con San Benito y su celebración. Desde el 2003, el museo adquiere

una figura institucional con mayor responsabilidad y que, con la inserción del Vasallo de Ramón Ochoa de Cabimas, las Danzas Humberto Ferrer, la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) y los amigos del Museo, asumen no sólo el compromiso de mostrar la tradición, sino de investigarla para garantizar que cada comunidad chimbangalera de Venezuela se sintiera atendida, reconocida y partícipe del proyecto.

Luego de más de una década, el Museo Itinerante ha recorrido prácticamente la geografía zuliana, otros estados venezolanos y algunos países como Colombia, México, Italia, entre otros; con especial atención en este último país, pues allí se encuentra el convento de Santa María de Gesù, en la ciudad de Palermo, donde reposa el cuerpo incorrupto de San Benito de Palermo, conocido el Santo Negro.

Lo trascendente del Museo Itinerante San Benito es el hecho de facilitar una estrecha relación que se forja entre la institución museística y la comunidad, quien se convierte en el principal custodio de su obra, así como en promotor de la muestra y organizador de la programación de actividades que la acompañan tales como: proyección de películas, talleres, performances, ejecuciones musicales, gastronomía, rituales entre otros. Así el museo no sólo se encarga de llevar a las comunidades la herencia cultural, representada en las artes plásticas, la danza y la música, sino que su propósito es recoger, en cada una de las comunidades visitadas, toda la memoria documental y oral que los representa en su relación con la cultura sambenitera.

El Museo se destaca, de este modo, por su rol educativo, social, religioso y hasta turístico, lo que permite renovar cada día espacios depositarios de información, proveída por la propia comunidad, donde existen expresiones de un modo de vida, de grupos étnicos, bajo la perspectiva de interpretaciones significativas sobre las realidades a observarse, que pueden estimular a nuevos investigadores sobre el culto a San Benito y el Chimbánguele.

El Museo Gestionado por la Comunidad

El Museo Itinerante de San Benito desarrolla dos acciones principales de vinculación con la población: la primera es la instalación del museo en la comunidad seleccionada o que hiciera la solicitud del mismo, y la segunda, convertir la muestra en una experiencia de aprendizaje insertada dentro de diversos proyectos educativos, que responda a propósitos muy claros, como la preservación del patrimonio cultural de los pueblos que participan en el culto a San Benito de Palermo.

Otro de los propósitos pueden relacionarse con el esparcimiento, la recreación, o con el ejercicio y apropiación de sus derechos tanto culturales como religiosos; donde el uso del museo como herramienta didáctica para la introducción o abordaje de ciertos contenidos relacionados a su realidad, contribuyen a fortalecer, reafirmarse las culturas afrodescendientes, indígenas y criollas, que rinden culto, de múltiples y particulares formas, a San Benito de Palermo. En ese sentido Valbuena (2010) destaca que las culturas encontradas en el Sur del Lago de Maracaibo se caracterizan por su diversidad étnica, lo cual presume una mezcla de culturas que dan como resultado la manifestación que hoy se conoce como los Chimbángueles de San Benito.

Así fue concebido el museo como espacio educativo. Cada vez se piensa más en actividades académicas de esta índole didáctico, como apoyo para la formación, la promoción cultural y como espacio que se suma sinérgicamente a una amplia red en la que tienen lugar los aprendizajes. Particularmente, en el campo de la educación de personas jóvenes y adultas, los museos adquieren cada vez más relevancia como uno de los escenarios que favorecen la formación a lo largo de toda la vida, y como espacio que permite el aprendizaje de libre elección.

Por ejemplo, cuando se expone el museo en alguna comunidad, se trata de respetar sus particularidades en torno a las formas estéticas del abordaje social, cultural, religioso del Chimbánguele y el culto a San Benito, entendiendo que cada comunidad puede tener sus propias particularidades, pero en ocasiones desconoce los orígenes y las historias, documentadas por escrito o por tradición oral, de estas manifestaciones y sus riquezas ancestrales. Es allí justamente donde el museo entra en acción, haciendo exposiciones etnográficas y/o audiovisuales que revelen de manera sustancial o transmitan estos saberes.

De igual manera, se invita a la comunidad a observar los principios del Chimbánguele, cómo se realizan los rituales en honor al santo negro, donde, sin perder su particularidad, puede reconocer y aprender de dónde nace la manifestación que practican, pues sus rasgos son recogidos a través de recursos audiovisuales, a fin de almacenar los datos de esa comunidad en específico. El material audiovisual que se va recogiendo a lo largo y ancho durante el desarrollo del Museo Itinerante San Benito, queda como aporte a las investigaciones propias tanto del museo como otras instituciones culturales, universitarias, fundaciones, ONG e investigadores interesados en llevar a cabo estudios sobre la temática que se investiga.

El Museo cuenta hoy con un trabajo catalizador y sensibilizador de las expresiones populares y contemporáneas, capitalizado por más de ciento sesenta (160) obras de las artes visuales, realizadas por artistas nacionales e internacionales de reconocida trayectoria. De igual manera, cuenta con material bibliográfico, hemerográfico y audiovisual, que brinda al usuario la mayor información posible de la presencia, culto y devoción de San Benito en Venezuela por intermedio de un Museo Itinerante que recorre todo el país, no sólo para mostrar la obra plástica de nuestros artistas, sino para enseñar las formas estéticas y costumbres, a través de la danza y la música, que forman parte de la diversidad cultural nacional.

Asimismo, se ha logrado dignificar las fiestas sambeniteras haciendo que las comunidades no participantes de la creencia, entiendan que dentro de la celebración existe un gran respeto y devoción por el santo, donde las formas estéticas de rendirle culto no son más que una tradición heredada por nuestros pueblos, donde se celebra la fiesta del Santo católico con toda la divinidad y presencia de la esencia africana. Por otra parte, el valor artístico de las obras que pueden ser apreciadas como arte sin que lo religioso sea obstáculo para el disfrute y la apreciación.

En consecuencia, se revela la pertinencia de llevar a cabo una investigación del trabajo cultural y social del Museo Itinerante San Benito desde espacios académicos universitarios, donde cada miembro, especialmente docentes y estudiantes sean participantes proactivos y multiplicadores de esta obra cultural, con previa preparación para elaborar ensayos, investigaciones, trabajos radiales y audiovisuales, a objeto que las comunidades puedan fortalecer sus identidades local, regional y nacional, como un hecho importante de invalorable riqueza de la diversidad cultural.

Sin embargo, es necesario insistir que si no se crean políticas culturales que fortalezcan estas acciones con la participación de instituciones y colectivos, el camino de la preservación de los valores culturales será cada vez más lejano. Por consiguiente, se limitan los espacios que permiten llevar a cabo actividades académicas, culturales, antropológicas, sociológicas que coadyuven en el proceso de preservación de esas formas de vida.

¿Por qué un museo dedicado a San Benito de Palermo?

El culto a San Benito de Palermo se caracteriza por ser una de las manifestaciones culturales y religiosas más importantes de Venezuela, que es seguida con mayor fervor en el estado Zulia. La devoción fue introducida

durante el período colonial por parte los españoles quienes, en su afán de cristianizar los grupos indígenas y de esclavos negros africanos, recurrieron a personajes sagrados con los que éstos pudieran identificarse plenamente y así abandonar sus ritos, creencias y costumbres ancestrales.

A tal efecto, García (2006) señala que en el Sur del Lago de Maracaibo, el culto se desarrolla y transforma con mayor ímpetu a partir del contacto de diversas culturas africanas: Ewe Fon, Efok, Kongo, Abakúa, Fom, Yoruba, entre otras, trasplantadas a esta región por el régimen esclavista. Luego, agrega que en estas inhumanas prácticas negreras, los esclavizados eran apartados de sus familias y hasta de sus coterráneos con la intención de aislarlos para lograr la dominación; sin embargo, pese a todos los intentos de dominación e imposiciones, lograron sembrar su riqueza cultural que aunada a la indígena, desarrollaron una de las expresiones socioculturales más ricas del país.

Los africanos, así como los indígenas locales, tenían sus propias culturas y creencias, lo que llevó a los colonizadores a establecer estrategias para acabar cualquier manifestación religiosa que no fuese la católica, por lo cual muchos hombres y mujeres fueron maltratados y hasta ajusticiados por resistirse a la cristianización. La Iglesia Católica decide entonces imponer la imagen de San Benito de Palermo, un mulato católico hijo de esclavos africanos, nacido en libertad por el beneficio que le otorgara el esclavista y dedicado en cuerpo y alma a Dios con el propósito de sustituir la deidad africana conocida hoy con el nombre de Aje (Dios de las Agua Azules). Increíblemente, la imagen de Benito ha sido asumida por todas las comunidades descendientes de esclavos e indios, pero la misma, nunca dejó de ser venerada con toda la estética africana e indígena junto a la música de tambor, el baile, la gastronomía y hasta la forma de elevar una plegaria.

Los Chimbangles o Chimbángueles, como se denominan durante la fiesta al vasallo del santo, conformado por hombres y mujeres que integran el gobierno del Chimbánguele, cargadores del Santo, ejecutantes de los tambores, bandereros, mandadores, entre otros, son los encargados de organizar y desarrollar todo lo relacionado con la celebración y el culto.

A diferencia de otras celebraciones religiosas, las fiestas de San Benito tienen un ambivalente compromiso con la formalidad de la iglesia católica, que otorga el permiso para la salida del Santo Negro, pero una vez que éste sale a la calle adquiere características distintas, donde se dan encuentros entre San Benito, el pueblo y el vasallo; se reproducen en síntesis los roles

aprendidos y transmitidos por antiguas culturas indígenas, etnias africanas de diversas y desconocidas procedencias.

Es pertinente destacar que durante todo el año se suelen observar, manifestaciones sambeniteras a nivel nacional, exceptuando la época de cuarema y en los Chimbángueles de obligación, que se celebran entre el primer domingo de octubre, hasta la víspera de la Purísima Inmaculada Concepción el 8 de diciembre, donde San Benito guarda reposo espiritual con el propósito de prepararse para sus fiestas.

Así, el 27 de diciembre es la celebración más importante en honor al Santo Negro, decretado y reconocido por la Iglesia y la feligresía como su día patronal; sin embargo, hay otras fechas como el 29 en los andes venezolanos, el 1 de enero en Bobures y el 6 de enero en Gibraltar o Cabimas, entre otras, que tienen gran importancia religiosa y social.

Desde una perspectiva antropológica, el culto al santo es una forma de vida, puesto que la devoción no sólo se expresa en el tiempo de fiesta o en la petición de favores al santo, sino que forma parte del día a día de la comunidad. Los creyentes hacen siempre manifiesta su relación con San Benito, en un saludo o un reclamo que pudieran hacer creer que el Negro es uno más de la familia. La festividad callejera viene a certificar la misma unión y resistencia ofrecida por nuestros ancestros en el pasado.

Cuando se asumió este proyecto museístico, se pensó en rendir honor a una deidad que en el estado Zulia denominan Aje. Según algunos cultores populares como Martínez (2003) se trata de una deidad Yoruba o Lucumi provenientes de África. Por alguna razón, la presencia africana continúa con la nueva imagen europea, que fue asumida por sus seguidores para evitar los castigos y hasta la muerte, por parte de la Santa Inquisición, pero que no lograron exterminar los golpes del tambor y la estética del baile africano.

Pero es conveniente señalar, que el golpe de los Chimbángueles no sólo representa sonos musicales que invitan al baile, sino que constituyen formas específicas de comunicación entre el pueblo y su santo. Cada golpe de tambor tiene su especificidad y su momento de ejecución, que debe ser respetado celosamente por el vasallo, lo cual crea un vínculo íntimo y afectivo entre la deidad y el devoto que hace del Chimbángueles una manifestación de carácter sagrado.

El culto a San Benito como forma de resistencia simbólica

En la colonia, la religión católica constituía un modo de imposición de los valores europeos. Al respecto, Rojo (1985), investigador de la cultura sambenitera, afirma que una forma de resistencia cultural muy importante para los africanos transferidos a América fue mantener su religión de origen. Dado que era obligatorio participar en los ritos católicos, se produjo desde la colonia hasta el presente una religión secreta que combina las creencias cristianas con las africanas y las indígenas. Entre las más difundidas hoy se encuentran el culto a San Benito de Palermo en Venezuela, Colombia, Paraguay, Uruguay, Brasil, Ecuador, la santería (Caribe, especialmente Cuba, y Centroamérica), el vudú (Haití) y la macumba (Brasil).

De allí, que la preservación y cultivo de tradiciones religiosas africanas ha sido un importante medio de resistencia cultural y un refugio de poder para combatir la dominación sociocultural y religiosa. Situación esta que fue asumida por las comunidades ancestrales como un medio de defensa de sus costumbres y tradiciones, lo cual creó las bases para la subsistencia de su identidad

Del mismo modo, lo relacionado con las prácticas religiosas, la música y la danza fueron expresiones fundamentales que permitieron que los esclavos mantuvieran su amor por la vida. Los tambores, los ritmos y las danzas soportes de la música caribeña, comenzaron a usarse dentro de los rituales religiosos que muchos esclavos preservaron. Hoy más que nunca, persisten estas manifestaciones importantísimas del espíritu y la fuerza de las poblaciones de ancestro africano en toda la América Latina, a pesar de las acciones de discriminación sociocultural y racial en ámbitos nacionales y locales, así como la negación de sus prácticas en diversos espacios de la vida nacional que se resisten al desarrollo de saberes populares.

Aquí vale destacar los estudios pioneros que desde el decenio de los años setenta Juan de Dios Martínez desarrolló diversos estudios sobre el culto a San Benito y el Chimbánguele, cuando pocos investigadores le dieron escasa importancia a las culturas de los pueblos negros del Zulia, y que aún prevalece este comportamiento, por cuanto no son de interés primordial para los distintos niveles educativos. Por consiguiente, es significativo ahondar sobre investigaciones relacionadas con la actividad chimbangalera y el culto a San Benito, por cuanto constituyen una forma de vida ancestral que identifican valores de la cultura nacional, regional y local.

Gestión del Museo Itinerante San Benito en el marco de las políticas culturales

La gestión del Museo Itinerante San Benito nace con la intención de contribuir a la preservación y promoción de las manifestaciones culturales afrovenezolanas, haciéndolas visibles al resto del país e inclusive al mundo. Por ello, se propuso como meta, en un principio, el estudio de los orígenes étnicos y la configuración identitaria de los antepasados africanos, acción fundamentada en la filosofía de acción sociocultural expuesta por Fermín (2005), donde el sujeto es reconocido en su totalidad y relacionado con su vida, saberes y su entorno natural. Hoy en día, sus objetivos se han ampliado hasta abarcar otros grupos étnicos, indígenas y criollos, que participan activamente en el culto, con lo cual se reconoce el carácter multicultural de estas manifestaciones en Venezuela.

Dentro de un proceso cultural, se considera que la gestión de las políticas deben partir desde la visión de las comunidades, son ellas quienes tienen la tarea de reivindicar, aclarar y socializar, todos aquellos elementos de su cultura que han sido tergiversados a partir de un conocimiento irreal que los ha reducido a la condición de pueblos exóticos, cuya identidad no es respetada ni entendida en su contexto y dimensión real, y sus prácticas a muestras aisladas del folklore nacional.

De allí, el riesgo de indagar sobre el patrimonio cultural de estas poblaciones desde afuera, sin considerar el saber cultural de los receptores, narrado y expuesto desde su propia realidad. Por ello, el hecho de trasladar esta investigación a las instituciones educativas universitarias propicia lineamientos de trabajo conjunto que permita comprender y fortalecer las diversas identidades que se han gestado en el mapa nacional.

Por ende, el proyecto denominado Museo Itinerante San Benito está concebido como un espacio crítico y multidisciplinario de reflexión, a partir del cual se socialicen las investigaciones, experiencias y hallazgos referentes a la música y valores de la realidad cultural nacional, donde los investigadores (saberes académicos) podrán obtener conocimiento directamente de la fuente (saberes populares), tratando de evitar los desaciertos históricos, que han venido cometiendo quizás por la falta de interés en el tema o la exclusión de las propias comunidades como la verdadera fuente de riqueza y saber.

En consecuencia, resalta la intención de hacer énfasis en las observaciones etnográficas, mediante la cual es necesario tomar conciencia de la

discriminación existente en las políticas culturales de la nación, que desconocen la presencia real de las manifestaciones culturales. Además, la etnografía, con su inherente sensibilidad hacia la persona, la cultura y el contexto, permite analizar las fuerzas sociales, culturales y políticas que influyen en el ámbito cultural, y potenciar los saberes tradicionales.

En ese sentido, el Museo Itinerante San Benito viene realizando en los últimos años una serie de acciones encaminadas a encontrar una vía efectiva que facilite gestionar proyectos de protección, salvaguarda y difusión del patrimonio cultural nacional desde la perspectiva del fortalecimiento de las culturas que conforman la identidad venezolana, con el objeto de afianzar en las comunidades la transformación y el cambio hacia la construcción de una sociedad basada en principios y valores de consolidación de la vida cultural.

En este marco de argumentaciones se pretende, mediante estas acciones, recabar toda la información generada por los hombres y mujeres en un trabajo de exhaustiva oralidad, que permita no sólo la recaudación de datos importantes para la construcción de las memorias del pueblo, sino además la interrelación entre las comunidades y los distintos niveles educativos, principalmente el universitario, y que se tiene como resultado la creación de materiales bibliográficos y audiovisuales, previamente aprobados por la comunidad, para colocarlas al servicio de los investigadores, docentes y estudiosos de la cultura, a fin de contribuir con el desarrollo integral de la identidad local, regional, nacional y latinoamericana.

La acción cultural y el reto educativo del Museo Itinerante San Benito

Según la International Council of Museums (ICOM, 2012), conforme a sus estatutos adoptados durante la 22ª Conferencia General de Viena Austria, un museo es considerado como una "institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo. A pesar de esta definición, no se puede asegurar que pueda definirse realmente la esencia de un museo, puesto que sus identidades, objetivos, funciones, conocimientos, materias, entre otros, son variables y están sujetos a las relaciones de poder, constricciones religiosa, sociales o políticas.

No obstante, los museos han tenido desde siempre un papel activo en la modelación del conocimiento. Esto implica que el conocimiento que cada museo genera y difunde no es neutral, sino que tiene sesgos políticos y sociales derivados de los valores y premisas del contexto en el que se construye y afianza. De la misma manera, su tarea educativa responde a valores y visiones sociopolíticas específicas.

No en vano los museos han fungido tradicionalmente como instituciones sociales que se insertan en un entramado de relaciones de poder entre aquellos que pretenden controlar, incluso, aquello que se quiere definir como cultura. Como instituciones de elite, los museos se han dirigido típicamente a un grupo social específico: aquel que tiene acceso y poder sobre los bienes simbólicos; esto es, el mismo grupo que posee mayores posibilidades de acceso y permanencia dentro del sistema formal de enseñanza.

Al respecto Bourdieu (2010), resalta que el público desplazado del espacio museístico es, a menudo, un conjunto de individuos pertenecientes a las clases menos favorecidas, quienes al visitar los museos se sienten fuera de lugar, faltos de preparación, debido a que nada se ha hecho o muy poco para que la visita sea más agradable y las obras expuestas, más accesibles.

Tanto la institución artística como la educativa han contribuido, durante siglos, a la exclusión de los grupos que no poseen control sobre los bienes culturales. El mencionado autor aclara las diferencias culturales legitiman las diferencias sociales, en especial las que el sistema de enseñanza reproduce y sanciona. En dicha relación, el grupo en desventaja es aquel que se siente ajeno a la producción cultural, y este "sentimiento de estar excluido de la cultura legítima es la expresión más sutil de la dependencia y el vasallaje, ya que implica la imposibilidad de excluir lo que excluye, única manera de excluir la exclusión.

De allí que en la actualidad, diversos movimientos políticos, sociales y científicos estén obligando a los museos a revisar y ampliar sus discursos, reconociendo los sesgos de sus contenidos y perspectivas, y las exclusiones que éstos suponen, a fin de incluir una mirada más abierta y plural sobre los conocimientos que difunden.

El Museo Itinerante San Benito, en este sentido, se orienta hacia un modelo educativo social, donde la tecnología permite el avance de la sociedad, al disponer y hacer uso de todos los recursos posibles para la circulación de los bienes culturales que resguarda. En este modelo se visualiza también lo que Simón Rodríguez afirmaba con respecto a la educación popular, al

convertirla en modelo de ciudadanos a individuos pertenecientes a todas las clases sociales y grupos étnicos, sin perder sus costumbres e identidad. Busca ser ejemplo de democratización de los museos haciéndolos más accesibles a distintos públicos, incluyendo la difusión de valores democráticos, y/o promoviendo la participación de diversos actores sociales en la formación de las colecciones y acciones.

El Museo Itinerante San Benito permite dar vida al legado de los grandes pedagogos de Latinoamérica: Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Luis Beltrán Prieto Figueroa, José M. Mariátegui, cuyo pensamiento educativo sirve de inspiración para despertar un espacio sociocultural que estaba olvidado, con el propósito de lograr que forme parte de las comunidades y coadyuve a alcanzar una sociedad inclusiva.

Lo antes expuesto ratifica el compromiso del Museo Itinerante San Benito con el proceso educativo venezolano; por ello, nace para remover los cimientos de las viejas estructuras museísticas que sólo se encargaban de resguardar y exhibir obras de arte, sin tomar en cuenta su entorno y la educación de las comunidades.

Anexos



Alvaro Silva



Osterman Velasquez









Referencias

BELLO, Andrés (1985). Obra literaria. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Bourdieu, Pierre (2010). El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

CASANOVA, V (2012) La Herencia Familiar del Chimbánguele. Maracaibo Estado Zulia. Venezuela

DO NASCIMENTO, Júnior, José (2008). "Los museos como agentes de cambio social y desarrollo". En: Museos.es: Revista de la Subdirección General de Museos Estatales, ISSN 1698-1065, N°. 4, 2008, págs. 16-27.

GARCÍA, Jesús “Chucho” (2006) Caribeñidad: Afroespiritualidad y Afroepistemología. Ministerio de la Cultura, Fundación Editorial El Perro y la Rana. Caracas.

International Council of Museums (2012). Definición del Museo. En: <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>. Consultado el 20/08/12.

MARTINEZ, J.(2003) Mitos; Leyendas y Rostro sobre el culto a San Benito de Palermo. Ediciones la Llama Violeta. Maracaibo.

MARTINEZ, M (2004) Ciencia y Arte en la Metodologías Cualitativa (1ra ed) México: Trillas.

PAZ, M (2003) Investigación Cualitativa en la Educación. Madrid: McGraw Hil.

RINCÓN, R. (2003) Compilación Documental del Museo Itinerante de San Benito. Maracaibo Estado Zulia. Venezuela.

ROJO, V (1985) E., San Benito de Palermo. Ediciones Atenas. Madrid.

TRUPIA, F. (2006) S. Benedetto il Moro. Ediciones C.SMG. Sicilia.

UGAS G. (2005) Epistemología de la Educación y la Pedagogía. Ediciones del taller permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales. Táchira.

www.unesco.org/new/es/unesco

Antecedentes de las Universidades Nacionales Experimentales y nacimiento de la UNERMB. Contribución para la reconstrucción de la historia de la universidad

VIDOVIC LÓPEZ, Jorge Fymark¹.

*Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
jorgevidovicl@hotmail.com*

Resumen

El presente artículo representa un avance parcial de la investigación “UNERMB historia y evolución institucional”. El estudio tiene como finalidad reconstruir la historia institucional de la universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt; así como también, describir el impacto social de la universidad en el desarrollo de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. En este primer avance se explica parte de la necesidad de la creación de las universidades Nacionales Experimentales en Venezuela y los primeros pasos de la Unermb dentro de éste proceso. Para el desarrollo de la investigación se recurre al método histórico y a los aportes de la fenomenología y la etnografía.

Palabras Clave: UNERMB, Historia, Costa Oriental del Lago, Programas y Proyectos.

1. Profesor de la UNERMB. Lic. Ciencias Sociales (Historia) MgS. Coordinador del Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales de la Unermb. Entre sus publicaciones se encuentran: la compilación Rafael María Baralt Vida y Pensamiento de la Colección Rafael María Baralt.

*History of the National Universities of Experimental and
UNERMB birth. Contribution to the reconstruction of the his-
tory of the university*

Abstract

This paper represents a partial breakthrough research "UNERMB institutional history and evolution." The study aims to rebuild the institutional history of the Universidad Nacional Experimental Rafael Maria Baralt, and also describe the social impact of the university in the development of the Eastern Coast of Maracaibo Lake. In this first step it is explained part of the need for the creation of National Experimental Universities in Venezuela and UNERMB first steps within this process. For the development of the research the historical method was used and the contributions of phenomenology and ethnography.

Keywords: UNERMB, History, Eastern coast of Maracaibo Lake, Programs and Projects.

Antecedentes de las Universidades Nacionales Experimentales en Venezuela

Las universidades nacionales experimentales nacen del agotamiento del modelo tradicional de las universidades autónomas en la que predominan grandes facultades consolidadas a lo largo del tiempo pero inmutables e incapaces de atender a un grupo de estudiantes cada vez más numeroso en la década de los 70; de igual manera, nace ante la necesidad de consolidar un modelo de sustitución de importaciones que generara tecnología propia y acabara con una dependencia tecnológica heredada desde los tiempos de la colonia. La Ley de Universidades y la Renovación Universitaria fueron el resultado al calor de dichas necesidades y ante la solicitud de las fuerzas vivas que florecen con la reapertura de la democracia representativa que impulsó la generación de 1958. Esta realidad, a nuestro modo de ver, condicionó el nacimiento de los Institutos Tecnológicos Universitarios y el nacimiento -casi al mismo tiempo- de las Universidades Nacionales Experimentales.

Renovación Universitaria

El antecedente histórico de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt” está formado por los acontecimientos que condujeron a la experimentación y diversificación del sistema de educación superior en Venezuela. El proceso inicia con la “Renovación Universitaria”, ocurrida entre 1968-1970, cuyo bosquejo permite entender la coyuntura y crisis estructural de la sociedad venezolana y su relación con la educación universitaria a fines de los años sesenta, y cuyo intento de solución condujo a la creación de las Universidades Nacionales Experimentales. Cabe destacar que las Universidades Nacionales Experimentales representaron una alternativa factible ante las cuatro grandes Universidades Autónomas, quienes aún conservaban un modelo Napoleónico de Universidad². Entre uno y otro evento se encontraba la entrada en vigencia de la actual Ley de Universidades, la creación del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU).

Cabe destacar que el régimen de “democracia representativa”, iniciado en 1958, generó en el ámbito universitario una especie de continuidad en la tradición oligárquica-liberal, que venía del siglo XIX; es decir, una universidad fragmentada en facultades y transmisora de un saber profesional-liberal. No obstante, el sistema político emergente se planteó la problemática universitaria, e intentó resolverlo con la Ley de Universidades de 1958, que entre otros, implementa la autonomía de las universidades, la apertura plena de las universidades existentes, entre ellos, la Universidad del Zulia y la política de puertas abiertas en la universidad.

Sin embargo, la Ley no resolvió otros problemas emergentes como el de la matrícula escolar que venía en aumento y por supuesto se evidenciaba la incapacidad que tenían las universidades autónomas para recibir dicha población. Por otro lado la nación ameritaba de nuevos institutos de edu-

2. En el modelo napoleónico las Facultades siguieron siendo instancias de administración curricular, integradas por Escuelas Profesionales encargadas de elaborar el currículo de cada profesión. Casi todas las Escuelas se denominaron según aquello que los estudiantes aprendían a hacer en su paso por ellas. Comenzaron a otorgar Licencias para ejercer legítimamente la profesión en la sociedad. Las Escuelas fueron atendidas por profesores, es decir, profesionales habilitados para enseñar, pero no necesariamente maestros dedicados a la investigación y al cultivo del saber. Para agrupar a quienes quisieran dedicarse a las labores de investigación científica, se formaron nuevas estructuras, los Institutos, totalmente dedicados al estudio y a la investigación y sólo eventualmente a la docencia.

cación superior que incentivaran el desarrollo tecno científico pues era más que evidente que dependíamos de las importaciones. Evidentemente la falta de institutos educativos emergentes obligó a las universidades existentes a masificar y reorientar las carreras y oportunidades de estudio atendiendo a los nuevos planes estratégicos de la nación.

Frente a esas expectativas, emergen dos tendencias: la primera denominada base universitaria, que fue identificada como “Movimiento de Renovación Universitaria”, enfrentada con la postura de estamento oficial, las fuerzas vivas de la Nación, identificado con la “Reforma Universitaria”.

Desde el mismo seno de la comunidad universitaria, surgieron los movimientos de “renovación universitaria” (Núñez, 1994), que se orientaban a instrumentar un cambio estructural y curricular en las universidades para poner a la educación superior al servicio de las necesidades nacionales. Estos movimientos se intensificaron desde 1967, y se vincularon con los movimientos estudiantiles del 1968 a nivel mundial, El Mayo Francés y la Primavera de Praga, ambos movimientos contestatarios, extendido por Estados Unidos (Movimiento por la Paz en Vietnam), del cual no escapa la influencia de la Revolución Cultural China (Colina, 2009).

El clima de renovación universitaria se caracterizó por el cuestionamiento a la estructura organizacional y currículo de las universidades autónomas, que eran las únicas existentes entonces. Lo que el movimiento criticaba era la institucionalidad universitaria misma pues la universidad se había convertido en una institución manipuladora del saber científico-técnico autonomizado y extrañado de las estructuras sociales que lo sustentan; es decir, la sociedad venezolana.

Este saber que se imponían como instrumento de dominación y explotación de esa sociedad generó una dialéctica de cuestionar la universidad tradicional con su didáctica de la enseñanza y un currículo universitario que actuaba como agente reproductor de una estructura clasista. Frente a ese poder cultural científico-técnico exógeno, universal, omnipoderoso, el movimiento universitario le opone la democracia directa, distinta a la representativa, ejercida mediante el asambleísmo y las manifestaciones permanentes de protesta.

Para finales de los sesenta se pueden discriminar tres tendencias fundamentales de la vida universitaria: primero, incremento de la demanda de instrucción por parte de las generaciones de estudiantes incorporados a la instrucción de masas de la democracia representativa.

Segundo, un movimiento magisterial a punto de radicalizarse, dado que tenía consciencia que el cambio en el sistema socio-político fue obra no de militares, sino de los maestros, líderes de sus comunidades; y, que el sistema no había atendido la demanda magisterial de ascenso social, que el movimiento magisterial merecía. Las oportunidades de ascenso se identificaban en las negadas posibilidades de ingreso como docente en la estructura universitaria, ya que las universidades autónomas nunca han reconocido títulos obtenido por mejoramiento profesional o por los institutos pedagógicos.

Tercero, el radicalismo del movimiento de renovación universitaria, cuestionador y contestatario, recíprocamente ilegitimado por el sistema político de democracia representativa.

Ley de Universidades

La sabiduría del sistema fue puesta a prueba, frente a la imposibilidad de enfrentar esas tres tendencias en el marco de las universidades nacionales autónomas, el sector oficial se orientó a crear un sistema paralelo de educación superior impulsando la creación de dos tipos de instituciones: los Institutos y Colegios Universitarios (ICU) y las Universidades Nacionales Experimentales (UNE).

La reforma parcial de la Ley de Universidades incluyó, entre otros elementos, por una parte, la transferencia de competencia de las universidades hacia el Consejo Nacional de Universidades (CNU), centrándola en su brazo ejecutor, la Oficina de planificación del Sector Universitario (OPSU) y, por la otra, la posibilidad de instrumentar medidas organizativas en los entes universitarios a ser creados en el marco de la reforma (Colina 2009)

Los resultados de este enfrentamiento fueron favorables al sistema socio-político pues en cuestión de un corto tiempo el movimiento de renovación universitaria fue derrotado y se impulsó la creación de las Universidades Nacionales Experimentales y Colegios Universitarios. Por citar un ejemplo cabe destacar que en la Costa Oriental del Lago de Maracaibo se crea en el año 1974 el Colegio Universitario de Cabimas y posteriormente en 1982 se crea por decreto presidencial la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.

La Costa Oriental del Lago de Maracaibo y la necesidad de una universidad en la década de los 80

La Costa Oriental del Lago de Maracaibo con su progresivo crecimiento económico y su condición de centro de enlace de la mayor parte de las vías terrestres que unen las regiones del occidente del país, por su condición de ser la zona de mayor producción del petróleo con el impacto que ello representa en el desarrollo de industrias conexas como la metalmecánica y la petroquímica; hicieron necesaria la creación de una universidad que la consolide como sub región económica.

Por otro lado, desde que se reinstaura la democracia delegativa en Venezuela a partir del 23 de enero de 1958 los gobiernos constitucionales venían contemplando en sus planes y proyectos de gestión administrativa la fundación y dotación de una universidad estatal para la Costa Oriental del Lago de Maracaibo. Para este tiempo, ya las fuerzas vivas establecidas en la Costa Oriental esperaban con expectativas el poder contar con una casa de estudios para la educación superior que fuese capaz de ofrecer a sus hijos nuevas carreras profesionales de las ya tradicionalmente conocidas y ofrecidas por las universidades autónomas. De lo antes aseverado cave incorporar el testimonio del primer rector de la Unermb cuando en unas de sus alocuciones afirmaba:

desde el año de 1961 hasta el año de 1966.....compartía el ejercicio de la docencia en LUZ, con el ejercicio de la profesión de abogado en Cabimas, lo que nos permitía el desplazamiento frecuente entre las diversas ciudades que conformaban la Costa Oriental del Lago. En el expresado período ya se sentía en el ambiente el anhelo de la comunidad de poder contar con una universidad estatal...Sin embargo en razón de que ese anhelo no encontraba correspondencia con los planes de los gobernantes de turno, la gente empezó a madurar la idea de disponer al menos de una universidad privada. Ello nos consta porque fuimos invitados a asistir a reuniones que en ese lapso se efectuaron y las cuales fueron propiciadas por las fuerzas vivas de la región. Lamentablemente todo eso no paso de buenos deseos y de buenas intenciones (Hernández Ibarra, 2004: 38-39).

Lo planteado por el Dr. Ricardo Hernández Ibarra solo es un primer indicador de la necesidad que tenía la Costa Oriental del Lago de una universidad para mediados de los años 60 pues hasta esa fecha, no había ni un

solo instituto de educación superior establecido en la Costa Oriental del lago de Maracaibo. Esta circunstancia obligaba a los bachilleres de la Costa Oriental a cursar estudios en Maracaibo y en otras regiones del país. Solo a partir de 1973 la Universidad del Zulia decide abrir un núcleo en Cabimas ante la fuerte demanda de cupos desde la Costa Oriental.

Para abrir dicho núcleo ya la referida universidad contaba con los resultados de un estudio matricular que le había solicitado al Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de LUZ. Dicho estudio arrojó que de un total de 26.882 alumnos que se habían inscrito en LUZ, 4.495 estudiantes se encontraban radicados en la Costa Oriental del Lago de Maracaibo lo que significaba que para aquel momento un 16,72 por ciento de la matrícula de LUZ provenía de estos lares. Esta realidad motivó a La Universidad del Zulia a abrir sus primeras extensiones en la Costa Oriental del Lago de Maracaibo a partir de 1973. Entre las extensiones abiertas se encuentran la facultad de Ingeniería y la Facultad de Ciencias para atender a un promedio de 1.794 alumnos (Hernández Ibarra, 2004: 56-57).

Con relación a estos núcleos creados en Cabimas el primer rector de la Unermb el Dr. Ricardo Hernández Ibarra afirma que el crecimiento de estas extensiones –las de LUZ– fue por demás vertiginoso. De manera que entre 1978 y 1979 la cifra anteriormente descrita aumenta a 3.933 alumnos mientras que por fuera un volumen de 2000 alumnos más, también residentes en la Costa Oriental del lago, tenían que estudiar en Maracaibo. Para LUZ, esta coyuntura originó asumir un oneroso y engorroso sistema de transporte y para los estudiantes provenientes de la Costa Oriental representaba un considerable desgaste físico y mental (Hernández Ibarra, 2004: 56-57).

De la misma manera, en 1974 se abre el Colegio Universitario de Cabimas con el objeto de formar profesionales medios a nivel de técnicos superiores. La nueva institución representó apenas un paliativo pues todavía muchos egresados de la Educación Media de la Costa Oriental quedaban sin cupo. La situación parecía agudizarse pues el crecimiento acelerado de la población escolarizable para la educación superior era incontrolable.

Por otro, lado el estudio de factibilidad sobre la creación de la UNE-COLM demostró que, efectivamente, existía un nutrido grupo de jóvenes bachilleres entre 18 y 24 años que quedaban excluidos de la educación superior. El informe presentado por la comisión encargada de fundar la UNE-COLM muestra la evidencia de ésta necesidad al señalar que el crecimiento

acelerado de la población escolarizable para la educación superior a comienzos de la década de los 80 reflejaba que a nivel nacional de 100.000 bachilleres que tocaron las puertas de las universidades nacionales solo hubo cupo para 64.019 quedando un promedio de 25.000 bachilleres sin cupo. Por su parte, la Universidad del Zulia, en el mismo año, aspiraba ingresar 12.638 bachilleres y solo podía recibir 6.500.³ En la Costa Oriental la situación de la educación superior se venía agudizando cada vez más pues, como ya se mencionó, las extensiones de ingeniería y ciencias que LUZ había fundado en 1973 en Cabimas se encontraba completamente saturadas.⁴

Esta realidad motivó a grupo de profesores de LUZ y un conjunto de instituciones gubernamentales gestionar la solicitud de una universidad para la Costa Oriental del Lago de Maracaibo.⁵ Este equipo se estableció por decreto presidencial número 183, de fecha 26 de Junio de 1979 con la intención de coordinar los estudios necesarios que determinarían la factibilidad de crear una universidad en la costa oriental del Lago de Maracaibo.⁶

Por razones aún no esclarecidas dicho equipo fue reestructurado e inició sus labores el 1ro de julio de 1980 (Hernández Ibarra, 2004: 40). Entre los miembros del equipo que encabezó el estudio factible se encontraban Darío Montiel Villamil, Jesús Esparza Bracho, Mario Pineda Urrutia, Luis Marín, Leandro Newman, Gladys Núñez Sánchez y por los organismos gubernamentales cabe mencionar a los Ciudadanos Nelson Romero representante de CORPOZULIA, Francisco Castillo Representante de O.P.S.U, a Ánge-

3. Informe sobre la creación de la Universidad de la Costa Oriental de Lago de Maracaibo. Datos tomados de la Introducción del informe. (Libro Negro de la UNERMB)

4. Informe sobre la creación de la Universidad de la Costa Oriental de Lago de Maracaibo. Datos tomados de los puntos 2,3 referido a la Exposición de Motivos y a la Situación de la Educación Superior en la Costa Oriental. (Libro Negro de la UNERMB)

5. Entre los profesores cabe mencionar a los miembros del equipo que encabezó el estudio factible a saber: Darío Montiel Villamil, Jesús Esparza Bracho, Mario Pineda Urrutia, Luis Marín, Leandro Newman, Gladys Núñez Sánchez y por los organismos gubernamentales encontramos a Nelson Romero. Representante de CORPOZULIA, Francisco Castillo Representante de O.P.S.U y a Ángela Leiva. Representante de CONZUPLAN. Fuente: (Libro Negro de la UNERMB)

6. El Presidente de la República Dr. Luis Herrera Campins, promulgó un decreto presidencial bajo el número 183, de fecha 26 de Junio de 1979; éste consistió en asignar un equipo de trabajo para coordinar los estudios necesarios que determine la factibilidad, planificación de la misma. La primera comisión designada hubo de ser reestructurada, iniciando sus actividades el primero de julio de 1980; así nace la Universidad Nacional Experimental de la Costa Oriental del Lago (UNECOL) (Libro Negro de la UNERMB)

la Leiva. Representante de CONZUPLAN y el Dr. Humberto Fernández Auvert, quien sería designado poco después Gobernador del Estado Zulia. Este equipo conto con asesores externos entre los que destacó el Prof. Edgar Vinicio Nava entre otros.

El 1ro de julio de 1980 se inician los estudios y ya para el 15 de Marzo de 1982, mediante la promulgación del Decreto Presidencial 1.435, se asigna personalidad y patrimonio propio, estableciendo su sede principal en la Ciudad de Cabimas.

Creación de la UNERMB

La Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB) fue creada el 15 de Marzo de 1982, mediante la promulgación del Decreto Presidencial número 1.435. Sin embargo, es necesario destacar que en el proyecto de creación de la misma la definió como La Universidad Nacional Experimental de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo y así fue aprobada por el CNU. Sin embargo, cuando el decreto de creación de la UNERMB es redactado, el presidente de la Republica, Dr. Luis Herrera Campins, decide colocarle el nombre de Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt dado que casualmente la UNERMB nacía cuando los restos del polígrafo zuliano habían sido encontrados en Madrid después de permanecer extraviados por más de un siglo en el viejo continente. (González, 2004:19-20).

La UNERMB estableció su sede principal en Cabimas, aunque durante sus primeros seis meses comenzó a funcionar en el tercer piso del INCE en Maracaibo, en las oficinas que hasta ese entonces sirvieron de sede a la comisión que realizó el estudio de factibilidad. El 20 de Julio de 1982 se juramentan las primeras autoridades rectorales⁷ y el 24 de octubre de 1983 inician las actividades académicas en el auditorio del Hospital General de Cabimas con una clase magistral dictada por el expresidente Luis Herrera Campins. Con esta clase, se inauguró el primer semestre del Programa Administración a través del Proyecto de Gerencia Industrial que contó inicialmente con 120 alumnos y 15 docentes.

7. La Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt" (UNERMB) tuvo como primer rector al Dr. Ricardo Hernández Ibarra entre 1982 y 1987; contó con el apoyo del Ing. Guillermo Bravo como Vicerrector Académico y el Lic. Edgar Vinicio Nava como Vicerrector Administrativo. El cargo inicial en la Secretaría le correspondió al Lic. Carlos Rodríguez Castañeta.

Como para ese entonces no se contaban con aulas de clases, la actividad académica durante ese período (y de algunos sucesivos) se dictó en salones que se acondicionaron en el Instituto Municipal de Cultura gracias a la gestión de su directora Dra. Flor Romero. Posteriormente vendría la puesta en marcha del resto de los programas educativos. Después de permanecer por algún tiempo en el Instituto Municipal de Cultura, trasladó sus espacios al antiguo liceo Semprum de Cabimas hasta que en 1990 se muda a su Sede principal ubicada en el sector los Laureles de la ciudad cabimense.

Es importante destacar que no todos los programas educativos propuestos por el estudio de factibilidad (Libro Negro UNECOLM) fueron abiertos en el momento en que la universidad abre sus puertas. El Programa de Salud no pudo abrirse durante la gestión del Dr. Ricardo Hernández Ibarra por oposición expresa del CNU, argumentando que LUZ ofrecía esas carreras y que ambas instituciones estaban muy cerca del mismo Estado. Esto quizás se deba a que los profesores encargados del estudio de factibilidad se habían comprometido con LUZ a:

...no competir con las universidades del Zulia ni con las otras instituciones de Educación Superior de la región en aquellas áreas que ellas cubren en la actualidad en dicha zona y muy al contrario, ayudar a complementar la acción que ellas cumplen, creando nuevas oportunidades de estudios en otros campos, solicitando siempre la colaboración y guía directa de la Universidad del Zulia, para el proyecto y desarrollo de la institución a crear (Informe UNECOLM, pág 11-12)

Los primeros Programas Educativos: Programa de Administración (1983)

Como ya se mencionó el primer programa educativo fue el Programa de Administración a través del Proyecto de Gerencia Industrial que contó inicialmente con 120 alumnos y 15 docentes. La primera clase fue en Hospital General de Cabimas con una clase magistral dictada por el expresidente Luis Herrera Campins. Es importante destacar que para la fecha en que inicia dicho programa todavía no se contaba con un programa de investigación, razón por la cual parte de la labor académica de dicho programa consistía en desarrollar investigaciones en el área de desarrollo industrial.

Para comienzos de 1986, el Programa Administración desarrollaba una investigación sobre el Perfil del Gerente Industrial de la Sub. Región Costa Oriental del Lago. El objetivo de dicha investigación consistía en deter-

minar los recursos humanos al campo gerencial y clasificarlos por especialidad, experiencia, áreas de conocimientos así como también, analizar los distintos problemas que confrontaban los empresarios de la región en el área gerencial.

Estas y otras investigaciones se hacían con la intención de buscar mecanismos capaces de incrementar la productividad y la eficiencia del sector industrial de la región⁸. De igual manera, dichos estudios le permitieron a la universidad iniciar una especie de estudio factible que le permitió decidir en cuales sedes se ameritaban la apertura de la carrera de Gerencia Industrial. Sobre este supuesto vale referir lo comentado por el profesor Luis Verá quien afirma que para el año 1988 Gerencia Industrial inicia sus actividades en Ciudad Ojeda debido a la demanda educativa generada por la necesidad de recurso humano por parte de las empresas de la localidad⁹.

Programa de Profesionalización Docente (1984)

El Programa de Educación de la UNERMB nace un el 15 de abril de 1984 con el Proyecto de Profesionalización Docente (PPD), que inicia con 150 estudiantes. La coordinación de dicho programa estuvo inicialmente a cargo de la profesora de la Unermb Liria Rincones de Castagnetti. Este proyecto tuvo sus orígenes en el Programa Experimental de Formación Docente (PREXFORDO) en el cual se ofreció en una primera fase conformada por cinco talleres que se dictaron a partir de noviembre de 1983.¹⁰

Cabe destacar que el PREXFORDO, desde el punto de vista curricular, sólo representaba doce unidades de créditos de 165 que debía tener la licenciatura en Educación Básica integral razón por la cual el Ministerio De Educación dispuso el nombramiento de una Comisión Nacional de Formación Docente para elaborar un plan de estudios y diseñar un curriculum que permitiese sugerir líneas de acción para su administración y evolución. Esta tarea se llevó casi un año de trabajo mediante la implementación de dos seminarios nacionales y ocho regionales donde participaron 18 representantes de instituciones de educación superior con programas de formación docente. Particularmente la UNERMB mantuvo una participación activa

8. Información tomada de la cartelera universitaria de la UNERMB publicada en Panorama de fecha: jueves tres de abril de 1986 pág. 2-3

9. Entrevista ofrecida al Regional del Zulia en fecha jueves 15 de marzo de 2007 pág 22

10. Información tomada de Panorama de fecha lunes 1 de abril de 1985. Pág 2-2

en la persona de la profesora Liria Rincones de Castagnetti y de Gladis Hernández.

El proceso de definir el currículo de este proyecto no fue fácil. Las instituciones tuvieron que suspender la oferta académica de la licenciatura hasta que estuviese el plan de estudios listo. Ello obligó a la UNERMB a paralizar sus actividades de la I Fase del PREXFORDO en el mes de julio, adeudando sólo el taller de micro enseñanza. Posteriormente, el sábado 9 de marzo de 1985 las Dras. Dulia Govea y Deisi de López, de la Comisión Nacional de Formación Docente, sostuvieron una reunión en Cabimas, con las autoridades y miembros del Programa de Educación, donde básicamente presentaron un plan de estudios de 113 créditos homologados nacionalmente. El resto de la carga crediticia sería complementada por la UNERMB, de acuerdo con las necesidades e intereses de la región, hasta cubrir los 165 créditos exigidos.

Para completar los 165 créditos exigidos por la Comisión Nacional de Formación Docente la UNERMB, se sumó a las jornadas Nacionales del Programa Formación Docente con la intención de elaborar los programas sinópticos de las asignaturas del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Integral, en base a un bloque común de cursos homologables en las instituciones con Programas de Formación Docente del país. La profesora Liria Rincones Pérez, Coordinadora de la II Fase de dicho programa, manifestó que la importancia del esfuerzo continuo que se venía realizando desde 1982 radicaba en el impacto transformador que generó el Sistema Educativo Venezolano pues hasta donde ella contabilizaba se trataba de la profesionalización de 150.000 docentes que trabajaban como maestros en las Escuelas básicas de todo el país.¹¹

En el caso específico de la UNERMB, la matrícula inicial fue de 105 que pasaron en marzo de 1985 al II semestre con una proyección de 200 nuevos estudiantes representados por bachilleres docentes que se inscribirían para el primer período de 1985. Cabe destacar que para esta fecha PRODUZCA –empresa encargada de preparar la Planta Física de la universidad- tenía previsto entregar las instalaciones del antiguo Centro de Salud de Ciudad Ojeda y allí continuarían los estudios del PPD¹².

11. Información tomada de la Cartelera Universitaria de la UNERMB publicada en Panorama de fecha domingo 17 de marzo de 1985. Pág 2-3

12. Información tomada de Panorama de fecha domingo 17 de marzo de 1985. Pág 2-3

Para el II semestre la proyección de 200 estudiantes había sido superada pues ya la UNERMB contaba con una planta física – antiguo centro de salud de Ciudad Ojeda- dispuesta para atender a un mayor número de estudiantes. Según información tomada de la cartelera universitaria para diciembre de 1985 el PPD contaba para su segundo semestre con una población de 283 nuevos inscritos distribuidos en nueve (09) semestres con 5 secciones en Ciudad Ojeda y cuatro (04) secciones en la Sede de Cabimas (antiguo liceo Belloso)¹³.

Con relación a la apertura de la Sede de Ciudad Ojeda, el profesor y ex-secretario docente de la Unermb Prof. Luis Vera comenta en una entrevista ofrecida al regional del Zulia que fueron 80 los estudiantes que iniciaron en la nueva Sede, la mayoría de ellos docentes en ejercicio con facilitadores provenientes de Cabimas, Ciudad Ojeda y Maracaibo.

Expresa el referido profesor que las palabras de apertura del PPD el Ojeda estuvieron a cargo de la Dra. Dumilia Gobeia de Carpio y que fue en la ciudad citojense donde reposaba todo el peso del área. Esto se debía, según comenta el referido profesor a que para ese momento en la ciudad de Cabimas no se contaba con una infraestructura para albergar la coordinación de dicho programa. Los primeros profesores del PPD en Ojeda fueron La profesora Liria de Rincones, Nelly Osorio, Evelina Sandrea, Iris Butrón, Gladys de Hernández, María Trina Delfín, Adelmo Romero, Orlando Montoya, entre otros¹⁴.

Para abril de 1986, PPD nombró tres comisiones curriculares para estudiar la posibilidad de egresar a los futuros licenciados en educación integral con menciones en Lengua, Matemáticas; se esperaba que para julio del año 86 estuviese listo el anteproyecto para ser sometido al Consejo de Dirección de la UNERMB¹⁵.

Este proyecto se aprobó y hasta cierto tiempo egresaban Licenciados en Educación Integral con menciones en Lenguas y Matemáticas. En el área de las matemáticas esta modalidad finaliza cuando nace un 23 de octubre

13. Información tomada de la Cartelera Universitaria de la UNERMB publicada en Panorama de fecha domingo 22 de diciembre de 1985. Pág 2-3

14. Entrevista realizada al profesor Luis Vera. Publicada en el diario. Regional del Zulia de fecha 15 de marzo de 2007. Edición especial con motivo del 25 aniversario de la UNERMB.

15. Información tomada de la Cartelera Universitaria de la UNERMB publicada en Panorama de fecha jueves 03 de abril de 1986. Pág 2-3

de 1990 el proyecto de matemáticas y física. Es importante reseñar que las actividades del PPD también se desarrollaron en Mene Grande a partir del mes de octubre de 1988.

En atención a lo anterior es necesario añadir que el logro y la consolidación del PPD obedeció por una parte a que la Ley Orgánica de educación de 1980 exigía a través de su artículo 77 la profesionalización a los docentes no graduados y por la otra; a la iniciativa de un conjunto de profesores de la UNERMB que salieron a las escuelas con la intención de invitar a los bachilleres docentes a inscribirse en el programa; de allí, el auge de estos proyectos de profesionalización de la Unermb¹⁶.

Programa de Postgrado (1984)

A nivel de Postgrado las actividades inician el 30 de octubre de 1984 por decisión del consejo de dirección número 23. Tres meses después específicamente el 31 de enero de 1985 inician las clases en Cabimas con 130 participantes distribuidos en tres maestrías con 29 estudiantes en Gerencia Financiera, 37 en Gerencia de Recursos Humanos y 64 en Docencia para la Educación Superior. En una entrevista realizada a la coordinadora del Programa de Postgrado Gicela Garrido en marzo de 2007 la misma señaló que luego del éxito con la apertura de dicho Programa dos años después se hizo necesario atender y especializar a los docentes de Educación Básica y para ello se incorporó la maestría de Administración de la Educación Básica que inicia en Trujillo a través de un convenio con el núcleo Rafael Rangel de la ULA.¹⁷

Cabe destacar que en su primera fase las actividades docentes se desarrollaron en la sede del Proyecto de Gerencia Industrial -actual biblioteca municipal de Cabimas- mientras se recibían, por una parte, las instalaciones del Centro de salud de Ciudad Ojeda y por la otra, se decidía lo concerniente a la construcción del núcleo ubicado en la Rita; pues éste había sido prometido por el Consejo Municipal del Distrito Bolívar.¹⁸

16. Ley Orgánica de Educación de 1980. Artículo 77. En: http://www.oei.es/quipu/venezuela/Ley_Org_Educ.pdf

17. Entrevista realizada a Gisela Garrido Coordinadora del Programa de Postgrado para la época. Información tomada del Regional del Zulia de fecha jueves 15 de marzo de 2007. Pág 11

18. Información tomada de la Cartelera Universitaria publicada en el diario Panorama de fecha domingo 17 de marzo de 1985 pág 2-3

Programa de Investigación (1990)

El Programa Investigación de la Unermb nace un 30 de abril de 1990, por resolución 006 del Consejo de Dirección, como un organismo adscrito al Vicerrectorado Académico y bajo la denominación de Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT). Desde su nacimiento su legado ha sido el de diseñar, coordinar, ejecutar y evaluar las políticas de investigación de nuestra universidad fundamentada en la interdisciplinariedad del saber y partiendo de las necesidades de la sociedad a nivel regional, nacional e internacional.

Desde su nacimiento el programa comienza a funcionar en la Biblioteca Municipal de Cabimas pasando por diversos espacios, hoy realiza sus actividades en la Quinta La Ghiraldina, actual Rectorado de la Unermb. Para regular sus actividades el Programa Investigación cuenta con un reglamento que se hace efectivo en el mes de noviembre del año 1990 y sufre su primera modificación el 02 de julio de 2004¹⁹. Actualmente existe una nueva propuesta de reglamento que pretende actualizar las políticas en materia de investigación, en atención a las líneas estratégicas impulsadas por el Estado Venezolano²⁰.

El programa ha sido dirigido por los investigadores Nelly Osorio, fundadora en el año 1990 quien desarrolló una labor activa hasta el año 1992. Posteriormente el programa contó con los siguientes directores Prof. Lope García Pinto (1992-1996) y las profesoras Lisbeth Velázquez (1997-1998), Arelis González (1998-2002), Ivonne Olivares (2002-2004), Dumilia Ruz de Rivas (2004- 2007), Gertrudis Ziritt (2007-2008) y (2009-2010), Antonia Pulgar (2008-2009). Su actual director es el Biólogo e Investigador profesor Carlos Sangronis quien lo dirige desde el año 2010 hasta el presente. Cabe destacar que cada uno de sus directores ha luchado por hacer del Programa Investigación, un organismo universitario gestor por excelencia en materia de políticas de investigación garantizando la generación y difusión de conocimientos de carácter científico en nombre de nuestra universidad experimental²¹.

19. Para puntualizar se recomienda la lectura del Reglamento vigente con su respectivas modificaciones hechas en julio de 2004.

20. Esta propuesta solo espera por la aprobación por parte del Consejo de Dirección de la UNERMB.

Actualmente el CDCHT-UNERMB cuenta con diez centros de investigaciones que hacen aportes significativos en las áreas: Administrativas Gerenciales, Agroalimentaria, Ambiental y Ecológica, Educación, Desarrollo de la Costa Oriental del Lago, Ingeniería, Petróleo, Gas y recientemente Salud. Cada uno de estos Proyectos de investigación ha contribuido en el enriquecimiento y consolidación de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo y el Occidente del país. Cabe resaltar que sólo en Centro de Estudios del Lago desde su fundación hasta los momentos, han publicado más de 80 investigaciones relacionadas con las áreas de Ecología, Ambiente y Ecosistemas del Lago de Maracaibo. De igual modo; cada Centro de investigación adscrito al CDCHT ha sistematizado sus experiencias en revistas, artículos científicos y eventos Nacionales e Internacionales entre los que destacan congresos, seminarios, simposios, Jornadas Científicas, foros y convenciones, de manera que; la Unermb ha logrado destacarse gracias al aporte de dicho Programa²².

En materia de publicaciones, el Programa Investigación - CDCHT cuenta con el apoyo de la Revista “Investigaciones Científicas” fundada en 1995 y dirigida actualmente por el ingeniero Cesar Timaure, al igual que la “Revista Venezolana de Ciencias Sociales” dirigida actualmente por la profesora Isneira Huerta. Cada uno de estos organismos de difusión, según su metodología de investigación, ha venido dejando una huella indeleble de la labor cumplida en materia de investigación e intervención. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran “El Cangrejo Azul” y “Producciones Científicas del Centro de Estudios del Lago”, ambos publicados entre junio y septiembre de 2011²³. Para finalizar es importante destacar que éste programa cuenta dentro de su estructura organizativa con un equipo de apoyo representado por las unidades Administrativas, Informática, Divulgación, Negociación y LOCTI.

21. Parte de la información fue tomada del periódico de la universidad de fecha: Año1/13 – Mayo 2012 y de un discurso de orden pronunciado por el exdirector del Programa Lope García Pinto, profesor jubilado y director del Programa Investigación durante el período 1992-1996. El discurso se ofreció en la biblioteca municipal de Cabimas el 05 de mayo de 2012 a las 10.00 am.

22. Tríptico explicativo sobre la Misión, Visión y objetivos del Programa Investigación elaborado por su actual director MgS. Carlos sangronis.

23. Las revistas y los textos pueden ubicarse en la Sede provisional del Programa Investigación; Quinta Ghiraldina actual rectorado de la UNERMB.

Referencias

HERNÁNDEZ IBARRA, Ricardo (2004) “Discurso de Orden. Pronunciado en el marco de la celebración del XXI aniversario de la UNERMB. Fondo editorial Unermb. Maracaibo 2004.

GONZÁLEZ, DE MARCANO, Nelú “Semblanza del doctor Ricardo Hernández Ibarra, primer rector de la UNERMB. Capítulo introductoria al “Discurso de Orden. Pronunciado en el marco de la celebración del XXI aniversario de la UNERMB. Fondo editorial Unermb. Maracaibo 2004.

COLINA CAMACHO, Ana Rosa (2009) “Historia del Proyecto Matemática y Física del Programa Educación de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.” Trabajo de Grado para optar al Título de Licenciado en Educación Mención Matemática y Física.

ESTÉ, Nina (1998).- La Educación Superior Venezolana, Una Institución en Crisis. Testimonio orales de actores. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela. Caracas.

NUÑEZ TENORIO, J.R. (1994).- La Universidad Venezolana: Crisis y Desarrollo. Editorial Panapo. Caracas.

UNERMB (1982).- Libro Negro: Matriz de las Carreras de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. El Libro de Iniciación. Cabimas.

VARIOS AUTORES (1971).- Documentos sobre la Reforma Universitaria. Tomo III. Ediciones del Congreso de la República. Caracas.

Referencias hemerográficas

Panorama de fecha domingo 17 de marzo de 1985. Pág 2-3

Panorama de fecha lunes 1 de abril de 1985. Pág 2-2

Panorama de fecha domingo 22 de diciembre de 1985. Pág 2-3

Regional del Zulia de fecha 15 de marzo de 2007.

Panorama de fecha jueves 03 de abril de 1986. Pág 2-3

Regional del Zulia de fecha jueves 15 de marzo de 2007. Pág 11

UNERMB periódico de la universidad Nacional Experimental Rafael
María Baralt de fecha: Año1/13 – Mayo 2012

Normas Jurídicas

Ley de Universidades. Gaceta Oficial de la República de Venezuela N°
1.429 Extraordinario de fecha 08 de septiembre de 1970.

Ley Orgánica de Educación de 1980. Artículo 77. En: http://www.oei.es/quipu/venezuela/Ley_Org_Educ.pdf

Decreto presidencial N° 183, de fecha 26 de Junio de 1979 donde se ordena asignar un equipo de trabajo para coordinar los estudios necesarios que determine la factibilidad, planificación de una universidad para la Costa Oriental del Lago de Maracaibo.

Decreto N° 3465, Sobre la Creación de la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Gaceta Oficial de la República de Venezuela, N° 32.433 de fecha 15 de marzo de 1982

II Ensayos



San Benito. Mercedes Rey

Elecciones en Venezuela: La Batalla por las Ideas Continúa

ROMERO JIMÉNEZ, Juan Eduardo

Universidad del Zulia

Acaban de finalizar las elecciones presidenciales en Venezuela y todo el mundo parece volver a la normalidad, como si el debate que se planteó hubiese culminado al declarar ganador el Consejo Nacional Electoral (CNE) al Comandante Chávez. Creemos que es esta una visión muy limitada, tanto de lo que sucede en el país como de lo que está en juego para Nuestra América.

Para Venezuela y los venezolanos hay varias consideraciones, de carácter distinto. Un primer conjunto de consideraciones, son las enmarcadas en el análisis de la Comunicación Política y la ética implícita en la campaña electoral. Nos referimos a los procesos enmarcadores desde los cuales cada candidato pretendió acercarse al electorado. Tanto Chávez como Capriles, -más el primero que el segundo- entendieron la importancia de los sectores socialmente más vulnerables para definir el resultado de la elección. Hay un axioma en ciencias políticas, formulado por un cientista político -Adam Pzworski- que indica que el candidato que logre identificar al electorado clave para una elección lograra legitimarse. Eso pretendió Chávez -y también Capriles- al intentar captar al votante que ha sido sacado de la exclusión social pero que continúa en situación de pobreza. Por ello las afirmaciones del candidato de la derecha trasnacional, en el sentido que de haberse concretado su triunfo mantendría y profundizaría las misiones sociales.

Recibido: Octubre 2012

Aceptado Octubre de 2012

La estrategia de la derecha fue siempre muy clara: apropiarse de los referentes simbólicos que sobre independencia y soberanía han permitido visibilizar a un conjunto de actores que estaban en condición de sumisión obediente y subalternizados, transformando a esos actores excluidos en protagonistas esenciales del cambio histórico. Es una verdadera manera de generalizar una tradición de lucha que ha identificado las movilizaciones en los últimos años del pasado siglo XX y los que van del siglo XXI.

La derecha en Nuestra América se encuentra negada a asumir -sinceramente- su accionar político, tal como lo había hecho durante la segunda mitad del pasado siglo. Las razones para ese cambio son variadas. Pudiera decirse, que en primer lugar, los crecientes ciclos de protesta que generaron desde finales de la década de los años 80, había producido una pérdida de sus bases sociales de apoyo y elevado los niveles de lucha de los colectivos sociales en términos de enfrentamientos de clase.

En segundo lugar, la merma de los apoyos sociales a partidos socialdemócratas o socialcristianos fue más que evidente en todos los países de la región. El APRA en Perú, Acción Democrática y COPEI en Venezuela, por sólo nombrar a dos países emblemáticos, son una muestra de ese desgaste y sus consecuentes efectos.

En tercer lugar, las luchas liberadoras y el acumulado de exclusión, opresión y explotación, se han traducido en amplios movimientos que "desde abajo" impulsan en el marco de una filosofía de liberación, un conjunto de cambios sociopolíticos que atraen un electorado nada volátil. Por lo tanto, en este contexto la derecha ha aprendido -y no por cuenta propia sino impulsado por organismos como la National Endowment for Democracy (NED)- a mimetizarse y aprovechar las dificultades que aún se enfrentan para construir una alternativa al Estado Liberal-burgués.

Por lo tanto, debe entenderse que la votación de Henrique Capriles Radonski no representa más de seis millones de liberales (6.000.000) sino a una población que expresa por una parte cierto resquemor con una gestión pública pero más aun, se ha dejado influenciar por los efectos de disociación y confusión característico de las operaciones de guerra psicológica (OPSIC), a pesar de ser favorecidas por el proceso bolivariano.

Este aspecto, constituye la base del segundo grupo de consideraciones que surgen de las elecciones en Venezuela. Las operaciones de Guerra psicológica, consisten en acciones tendientes a cambiar la capacidad de los seres humanos para percibir la realidad tal cual es. Es decir, las OPSIC basan

su desenvolvimiento en impulsar tres (3) tipos de acciones: 1) confusión de elementos del entorno, destinado a la no comprensión sensorial de los elementos característicos de nuestra cotidianidad, 2) generalización, que busca identificar en el imaginario dos situaciones sociales o políticas distintas, pero que por la OPSIC son sentidas como una sola y 3) estereotipificación, mediante el cual "etiquetamos" procesos sociales en forma equívoca.

Para la primera operación (**confusión de elementos del entorno**) la campaña de Capriles se encargó de presentarlo no como lo que en verdad era, en términos de clase y de intereses políticos, es decir, un representante de los sectores privilegiados y propietarios de la derecha internacional, sino que le "construyó" una imagen próxima y fácilmente reconocida por todos: Capriles era un hombre de centro-izquierda, inspirado por el modelo no conflictivo de una izquierda democrática al estilo Lula Da Silva en Brasil. De buenas a primera, el mismo hombre que durante el golpe contra el Presidente Chávez en abril de 2002, había perseguido, apoyado e instigado la acción inconstitucional pasaba- por obra de las OPSIC- a ser un hombre tolerante, que enarbola las banderas de la reivindicación social que caracterizó el discurso del presidente Chávez, desde 1998.

La segunda operación, **la de generalización**, se concretó durante la campaña en la remembranza y la asociación de la figura de Chávez como militar con los recuerdos de autoritarismo que caracterizó un período de la historia, tanto venezolana como Latinoamericana. Chávez fue presentado durante la campaña como un militar que amedrentaba, chantajeaba y presionaba al electorado, utilizando no sólo los recursos del Estado, sino la propia estructura militar "altamente dependiente" (según la propaganda psicológica) de sus designios y opiniones.

La tercera acción, **la estereotipificación**, buscaba reforzar las "imágenes" construidas en el imaginario: Chávez "autoritario", "peligroso para la democracia", "secuestra las instituciones", "enfermo de gravedad", "agotado en sus iniciativas" no es capaz de llevar adelante – al progreso liberal-burgués- a la sociedad venezolana. Ante esa situación sólo quedaba una vía: **votar por Capriles**. Capriles se constituye en otro 'estereotipo': joven, dinámico, activo que se contrapone simbólicamente al estereotipo creado al presidente (cansado, agotado, enfermo). De hecho, el recorrido de la campaña, la idea que recorrió **"mas de 300 pueblos"** tenía no sólo un mensaje físico (la actividad del candidato opositor) sino un mensaje mítico: el candidato de la oposición era "el único capaz de llevarnos al siglo XXI".

Esas acciones de Guerra Psicológica, fueron complementadas con una última fase: la confusión del electorado mediante la publicación de información falsa proveniente de encuestadoras. Las tradicionales y diversas encuestadoras (Datanalisis, GIS XXI, IVAD, Hinterlaces, Consultores 30.11, Consultores 21) fueron de repente “arropadas” por encuestadoras nunca antes nombradas (Varianzas, Hernández Hercon, Predicmática) que “casualmente” daban todas ganadoras a Capriles.

Ello explica el incremento de la votación de la oposición al presidente Chávez y muestra una acción preocupante y que motiva una revisión urgente: las capacidades del aparato comunicacional del Estado para generar campañas que contrarresten la información negativa. La oposición alcanzo rebasar los 6 millones de votos (6.566.712) pero las fuerzas del proceso bolivariano se consolidaron alrededor de los 8 millones de votos (8.181.122). En términos partidistas -correlación entre las organizaciones políticas- observamos varios elementos.

El **Partido Socialista Unido de Venezuela (PSUV)** se consolida como la primera fuerza política del país, al obtener un total de **6.378.755**, que representa un **42,98%** del total obtenido por el Presidente Chávez. Como segunda fuerza aportante en el triunfo, se observa al **Partido Comunista de Venezuela (PCV)**, con **489.361** votos, es decir el 3,29% del 55,13% obtenido. Comparativamente con los resultados de la última elección presidencial, nos encontramos que el partido Movimiento Quinta Republica (MVR) antecedente inmediato del PSUV, obtuvo en el 2006 un total de 4.845.480 votos, un total de 41,66% del 62,84% con que se impuso. Como se observa, a nivel partidista, se consolida la fuerza política que apoya al Comandante con una votación que lo transforma en la primera minoría y ratifica un esfuerzo organizativo que se ha venido dando desde el 2007 cuando se crea el PSUV.

Al realizar el mismo análisis, pero en el caso de la oposición a Chávez observamos varios elementos. En primer lugar, el **Partido Un Nuevo Tiempo (UNT)** desprendido de la socialdemocracia de Acción Democrática (AD) que había obtenido **1.555.362** votos (13,37%) en la elección de **2006**, pasaba en **2012** a obtener sólo **1.200.686** votos (8,09%), experimento una significativa reducción, lo que se traduce en una pérdida no sólo de votos sino de poder político. En segundo lugar, el partido **Primero Justicia (PJ)**, que en **2006** había alcanzado **1.299.546** votos (11,17%) pasó a alcanzar **1.832.417** (12,34%). Ello se traduce no sólo en un aumento numérico sino en su capacidad para disputarle espacios a UNT y con ello se vislumbra

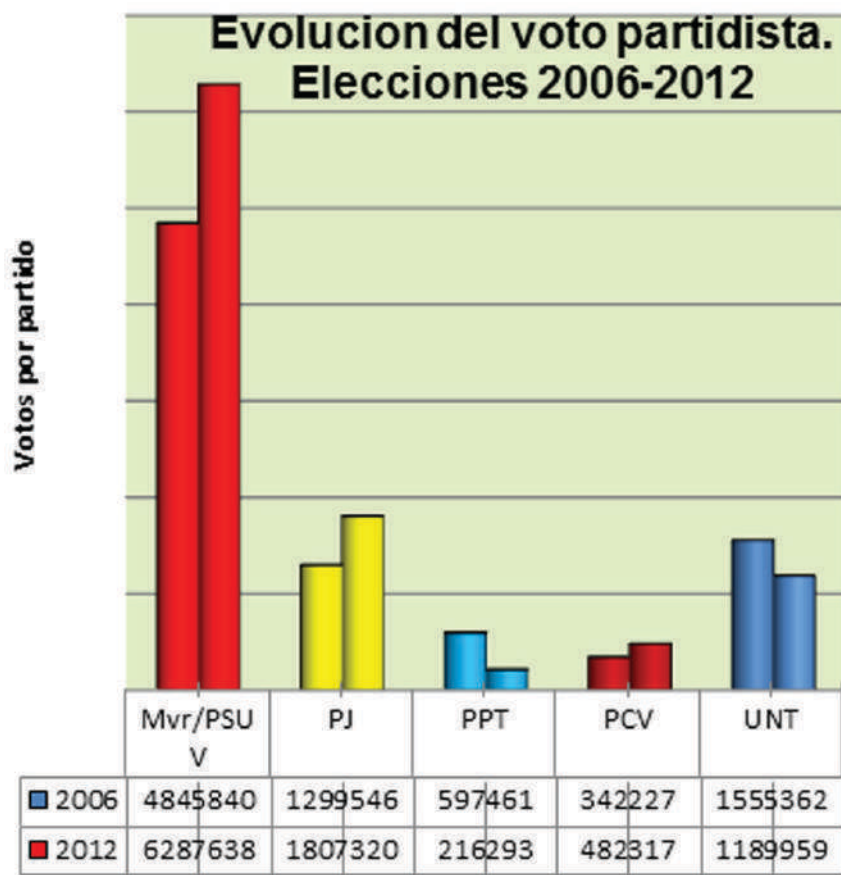
una disputa a futuro en lo interno de la **Mesa de la Unidad Democrática** (MUD). Hay un tercer elemento, que no puede ser obviado: los partidos históricos **AD y COPEI**, se negaron a participar con sus tarjetas y no aparecen con votos registrados, pero lo que sí aparece es la tarjeta de la Unidad (MUD) con un total de **2.192.839** (14,77%) que en síntesis, sería la primera fuerza de la oposición. En este sentido es de esperar, que los partidos **AD y COPEI** aleguen que ni **UNT ni PJ** son las principales fuerza, sino que son “ellos” representados en la boleta de la **MUD**. De esa forma el conflicto interno es mayúsculo.

Capriles se enfrenta a diversas coyunturas. Una de ellas es la posibilidad de transformar a su partido en la principal referencia opositora en el país. Otra, es intentar sobrevivir con su liderazgo ante un accionar que se avizora conflictivo por parte de UNT, AD y COPEI.

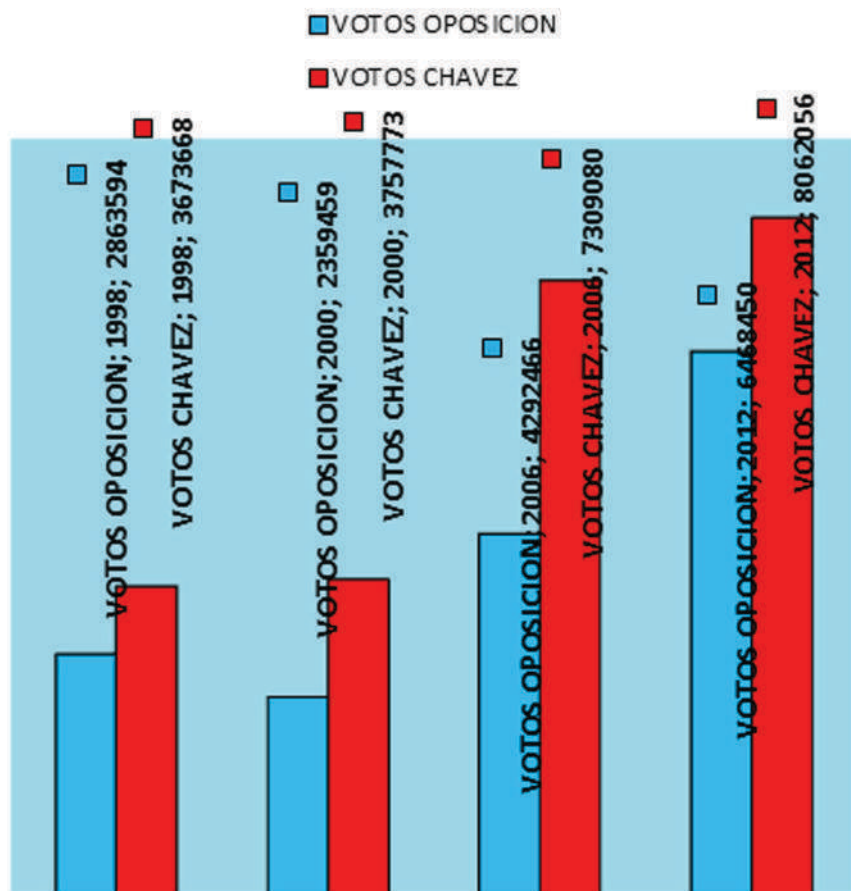
Hay otras consideraciones, en el marco de la revolución bolivariana. La primera de ella, es que se debe generar un debate profundo sobre el camino de desarrollo del socialismo. Es esa una de las líneas programáticas del **Programa Patria** y significa deliberar sobre las formas de superar lo que Itzvan Metzarus denomina “la dictadura del capital”, que no es otra cosa que la dominación de la lógica económica en todos los órdenes de la vida material de los seres humanos. La segunda, relativa a la necesidad de **fortalecer la organización interna** ante el hecho que en el 2019 el presidente ha decidido no presentarse como candidato. Chávez, en su visión dinámica de la realidad, seguramente entrará en un acelerado proceso de fortalecimiento de las estructuras que “desde abajo” han dado sustento a la revolución y que han sido favorecidos con el incremento de las condiciones de vida y de inversión social. Esas estructuras serán esenciales para la trascendencia del proyecto bolivariano, en términos de consolidar la independencia y la emancipación alcanzada en el periodo **1998-2012**.

Como sea, el sistema político venezolano se muestra como un sistema de partido dominante, con el PSUV como principal fuerza. Eso no significa que sea un sistema autoritario ni nada por el estilo, todo lo contrario. Es un sistema político, donde existen fuerzas diversas pero prevalece una fuerza que por sí sola mantiene una hegemonía, aunque la dinámica del PSUV es impulsar el desarrollo del **Gran Polo Patriótico** (GPP) como opción para aglutinar otras fuerzas, en el sentido de conformar un **Bloque Histórico Hegemónico** en la idea planteada por Antonio Gramsci.

Finalmente, lo sucedido en nuestro país, arroja enseñanzas para el resto de Nuestra América. La derecha internacional ha articulado un esfuerzo organizativo que en nuestro caso se concretó en la Mesa de la Unidad Democrática (MUD). Ese esfuerzo ya pretende ser repetido en **Argentina**, para enfrentar al proyecto nacional y popular de la presidenta **Cristina Fernández**, en **Ecuador** para confrontar a **Rafael Correa** y por supuesto en **Bolivia**, contra **Evo Morales**. Basado todo en el mismo guion, forzar la unidad de actores diversos, sentados con un mismo fin: la oposición a líderes populares y democráticamente electos, aglutinando medios de comunicación, sindicatos, sectores propietarios y fuerzas políticas nuevas y tradicionales con apoyo de los EEUU y los intereses transnacionales del petróleo, la energía, la industria alimenticia entre otros. La lucha por la Independencia y la Soberanía continúa, el combate por la defensa de las ideas de liberación no culmina aun.



Evolucion del Voto Chavez- Oposicion en Elecciones Presidenciales (1998-2012)



Origen y expansión mundial de la fotografía

RAYDAN, Carmelo

Universidad Bolivariana de Venezuela

El Descubrimiento y sus Circunstancias

Para explicar las razones que ocasionaron la invención de la fotografía, el desigual desarrollo que ésta tuvo en las distintas sociedades del orbe durante los siglos XIX y XX, así como su llegada a Latinoamérica y Venezuela, es necesario exponer varias ideas.

En primer lugar, los descubrimientos se hacen y prosperan si hay circunstancias sociales adecuadas para ellos, si la situación de un conglomerado humano específico requiere para el momento ese nuevo aporte cultural y la condición dada es apta para el desarrollo del mismo. Así, la fotografía nace en un lugar y un tiempo, Europa Nor-occidental durante la primera mitad del siglo XIX, donde desde los finales de la centuria anterior se está produciendo un fenómeno de grandes consecuencias en muchos aspectos, que los historiadores han dado por llamar «La Revolución Industrial»; la cual consiste en la acelerada aparición de una serie de soluciones tecnológicas, las cuales transforman labores que desde siempre se habían realizado en forma artesanal, en actividades mecánicas. Proceso innovador éste que es llevado a cabo por la clase burguesa dominante, quien por medio del manejo que tiene sobre el sistema capitalista, no sólo controla la economía, sino también un alto número de las manifestaciones del intelecto que se están dando en esa zona del mundo, entre ellas la política, la ciencia y el arte; hallándose ese sector social durante el periodo referido, en una situación de expansión de su prosperidad y

poder, como consecuencia de las crecidas ganancias que le están generando las nuevas formas industriales de producción de bienes.

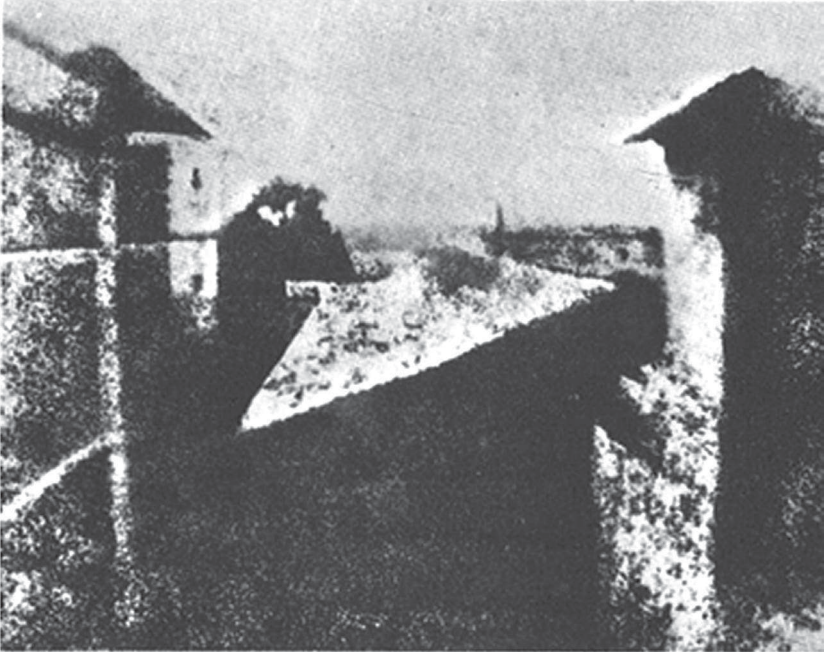
Dentro de este estado de cosas, algunos de los factores que en particular reclaman el advenimiento de la fotografía son los siguientes: Las aspiraciones del grupo hegemónico mencionado, y también de sectores medios de la población, que bajo el influjo de la relativa democratización de la cultura que se está produciendo en ese momento, desean conocer lugares remotos, personajes prominentes y hechos importantes, a los cuales es imposible acceder directamente. El grado de desarrollo alcanzando por el saber científico, que por un lado, ya domina en forma dispersa los conocimientos que sumados producirán el hecho fotográfico, mientras que por otra parte, necesita de un instrumento auxiliar, el cual le permita registrar fenómenos que en la naturaleza o en el medio humano son difíciles de localizar o perduran poco tiempo. Y el auge que tiene la escuela filosófica del «Positivismo» durante este período, que plantea que la única vía válida para aprender la verdad es comprobando relaciones sobre hechos objetivos; proceso éste que coincide totalmente con la praxis del incipiente oficio gráfico, que crea imágenes copiadas de realidades materiales, por medio de procedimientos físicos y químicos.

A partir del momento señalado y hasta la actualidad, la fotografía ha materializado un proceso continuo de avances técnicos y de evolución artística. Todo ello, verdadero alarde de las potencialidades creativas del hombre.

El Desarrollo Técnico

La imagen fotográfica más antigua que se conoce hasta el momento, con la que iniciaremos este desenvolvimiento que vamos a exponer, la hace en Francia Joseph Nicephore Niepce en 1826. Es una tosca imagen, casi sin medios tonos, en positivo directo, que requirió un tiempo de exposición dentro de la cámara oscura de ocho horas, y cuya técnica se llamada por su inventor «Heliografía», es decir, dibujos de sol¹.

1. Michael Langford. **Tratado de Fotografía**. p.p. 172-173. Ediciones Omega. Barcelona 1976.



Heliografía realizada por Joseph Nicephore Niepce, en Francia, en 1826

Trece años después, en 1839, también en Francia, Louis Jacques Man-
de Daguerre, trabajando sobre la base de lo investigado por Niepce, hace
pública su técnica del «Daguerrotipo». Esta nueva modalidad consiste en
exponer dentro de la cámara oscura una lámina de cobre sensibilizada que
produce una imagen de gran detalle. Empero, este método que inicialmente
disfrutó de una inmensa popularidad, comparte una característica con la
Heliografía que lo hará obsoleto a la vuelta de pocas décadas, produce una
imagen positiva por cada exposición, siendo cada una de estas irreproduci-
bles².

2. IBID. p.p. 173-175.



Dagerrotipo tomado en 1837, por Louis Jacques Mande Daguerre, en Francia.

En Inglaterra, hacia 1841, Willian Henry Fox Talbot descubre y patenta un proceso fotográfico al que nombra «Calotipo». Este se lleva a cabo impresionando en la cámara papel de escribir sensibilizado con sales de plata, lo cual produce un negativo que se positiva por contacto sobre otro papel igual con la luz del sol. El calotipo tiene, por un lado, una desventaja, y por otra parte, una gran virtud con respecto al daguerrotipo: su imagen es burda en comparación con la de este, pero por producir un negativo permite reproducir cada imagen tantas veces como sea necesario³.

En 1847, en Francia, Niepce de Saint Victor mejora el principio del Calotipo, cambiando la base de papel del negativo, por una placa de vidrio recubierta con una emulsión de sales de plata disueltas en albúmina de huevo. Esta técnica que es llamada «a la albúmina», tiene dos ventajas y un problema bastante serio: permite elaborar las placas con una anticipación de semanas a su uso, sin que estas pierdan su poder de captación de la luz,

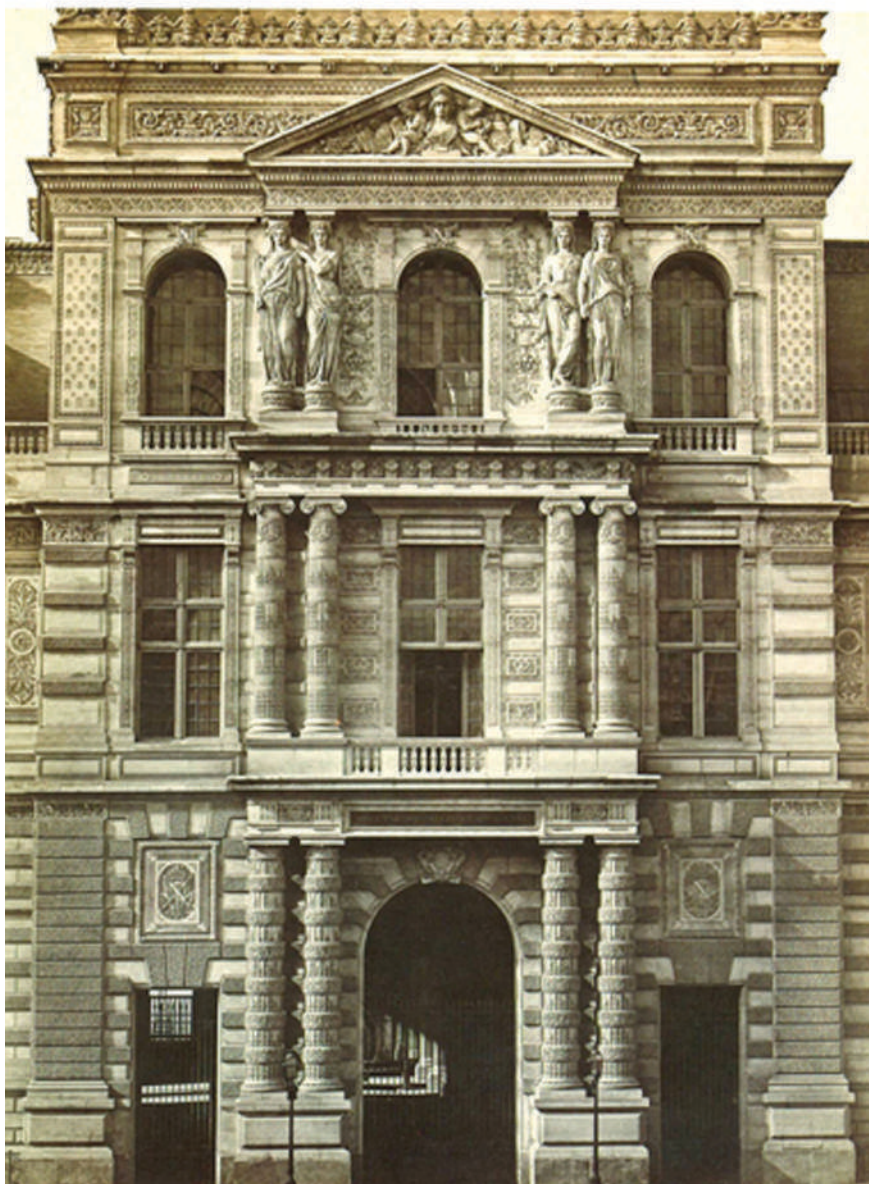
3. IBID. p.p. 175-176.

y produce copias de excelente calidad; pero requiere exposiciones mas largas que el método precedente, de varios minutos, por su baja sensibilidad⁴.



Calotipo hecho en Inglaterra, en 1845, por David Octavius Hill y Robert Adamson

4. Marie-Loup Sougez. **Historia de la Fotografía**. p.p. 115-17. Cuadernos Arte Cátedra. Madrid 1994.



Albumina realizada por Eduard Denis Baldus, en Francia, en 1855

En Londres, hacia 1851, Frederick Scott Acher hace público su proceso del «Colodión Húmedo». Éste consiste en recubrir la placa de vidrio con una sustancia viscosa llamada colodión, a la cual se le agrega los sensibilizadores; siendo necesaria la exposición y el revelado inmediatamente después de preparado el material, aun en estado semilíquido. Esta técnica proporciona negativos tan buenos como los de albúmina, y tiene una capacidad para percibir la iluminación 10 veces mayor; pero presenta el problema de requerir todo el aparataje del laboratorio para donde se desplace el fotógrafo, dada la necesidad de preparar las placas y revelarlas a muy poco tiempo de captar las imágenes. A pesar de esta molestia, la muy buena calidad de fotografías que produce, la posibilidad de hacer gran cantidad de copias de cada negativo, y sobre todo, su adecuación para trabajar el retrato, hacen de este método el preferido a nivel mundial hasta el final de la década de los 70. Dos variantes más económicas de esta técnica son el «Ambrotipo» y el «Ferotipo», que consisten en negativos de colodión subexpuestos, los cuales al colocarlos ante un fondo oscuro se ven positivos por la reflexión de la luz⁵.



Colodion Húmedo tomado en Francia, en 1860, por los hermanos Louis y Auguste Bisson

5. Michael Langford. OB. CIT. p.p. 177-180.

En Inglaterra, para 1873, Richard Kennett inicia la venta de placas ya listas para su uso, en las cuales se utiliza como medio de suspensión para las sales de plata, ya no el viscoso colodión, sino gelatina seca. Esto revoluciona una vez mas la profesión, porque libera a los fotógrafos del engorroso trabajo de preparar las placas en el sitio; además, este nuevo material es mucho mas sensible que los anteriores, permitiendo lo que nunca antes se había logrado, exposiciones de fracciones de segundo. Esta modalidad mantiene su vigencia hasta los finales del primer tercio del siglo XX⁶.



Placa Seca hecha en Alemania, por Ottomar Anschutz, en 1884

Quince años después, en 1888, en los Estados Unidos de Norteamérica, George Eastman crea la cámara «Kodak». Ésta es liviana y de pequeñas dimensiones, se halla equipada con un foco fijo y una velocidad de obturación predeterminada, teniendo un precio para el público de 25 dólares; pero lo más novedoso de ella es que viene cargada con un rollo de película de 100

6. IBID. p.p. 180-181.

exposiciones y su manipulador ya no necesita ser un profesional. Este último sólo tiene que tomar las imágenes y enviar por correo la cámara hacia la receptoría de la empresa, que por 10 dólares la devuelve a través del mismo medio, nuevamente cargada y acompañada de las 100 fotografías tomadas anteriormente. Es importante señalar que el precio de 10 dólares equivale en ese momento, más o menos, al costo de una mensualidad en el alquiler de una vivienda de clase media⁷.

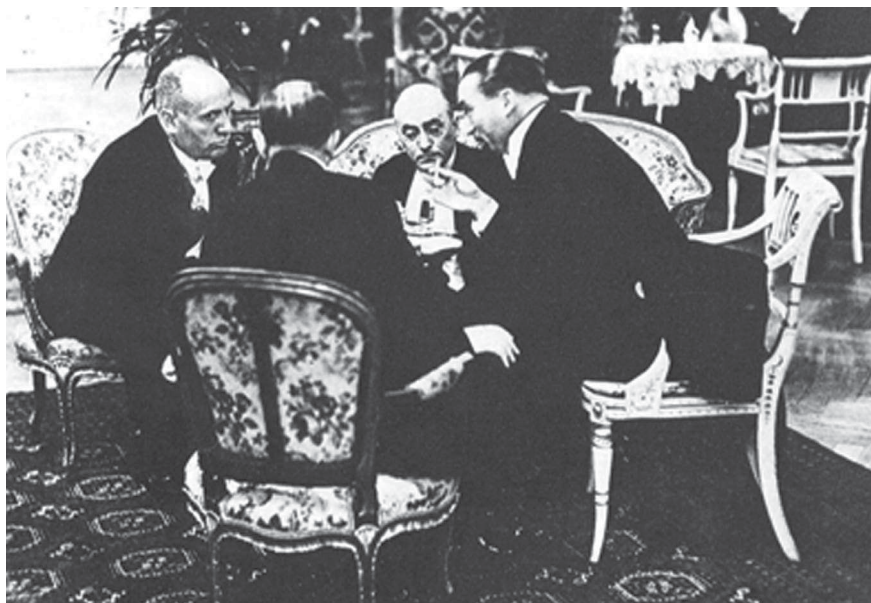


Fotografía realizada con una cámara Kodak en los Estados Unidos, en 1890, por Frederick Fargo Church

A partir del último lustro del siglo XIX se comienzan a popularizar las películas en carretes, la cuales se expendían en distintos formatos y números de exposiciones; quedando paulatinamente el uso de las tradicionales placas sólo para las cámaras de gran formato, que cada vez con más frecuencia van quedando relegadas para usos especializados. También las cámaras comienzan a perder tamaño, hasta llegar al conocido modelo universal de 35

7. Marie-Loup Sougez. OB. CIT. p.p 182-184.

milímetros, cuyo primer ejemplar es la «Leica», lanzada al mercado por Oscar Barnack y Ernst Leitz, desde Alemania en 1925⁸.



Fotografía tomada con una cámara Leica, en 1931, por Erich Salomón en Italia

Una vez llegados a estos años, podemos afirmar que la técnica fotográfica basada en procedimientos físico-químicos entra en una etapa que denominaremos de madurez, en la cual las innovaciones son mucho mas distanciadas que durante el movido siglo XIX, permaneciendo esta situación estable hasta la década de 1990. Dos de los adelantos mas importantes de este período son los siguientes: la aparición de la primera película moderna de color, la «Kodacrome», comercializada por la casa Kodak a partir de 1937⁹; y la invención por Edwin Land en 1947 de la fotografía instantánea, a través del proceso «Polaroid», que tiene la singularidad de que una vez tomada la imagen, ésta se revela sola en pocos segundos ante la mirada del

8. Michael Langford. OB. CIT. p. 1983.

9. Beaumont Newhall. **Historia de la Fotografía**. p.p.276-277. Editorial Gustavo Gili. Barcelona. 1983.

manipulador de la cámara¹⁰; habiéndose realizado ambos descubrimientos en los Estados Unidos.

La disparidad en la producción tecnológica mundial

Sin embargo, esta feliz sucesión de perfeccionamientos técnicos que hemos presentado, no es fruto de aportes provenientes en forma equilibrada de las distintas sociedades que habitan el mundo de los siglos XIX y XX. Ocupémonos por un momento en analizar este problema de la disparidad en la producción tecnológica. Para eso remontémonos hasta el Renacimiento, en torno al siglo XV, cuando un grupo de países europeos asume el capitalismo como modo de vida y así adquiere un poder económico, político y militar, que va más allá de sus fronteras; sumándose a ellos los Estados Unidos de Norteamérica, que comienza a gozar de los mismos privilegios a partir de los inicios de la centuria del XIX. Esto ocasiona que desde hace poco más de 500 años hasta la actualidad, la geografía mundial se encuentre dividida en dos bloques principales: los países hegemónicos referidos, que paulatinamente fueron extendiendo su dominio sobre casi todo el orbe; y los pueblos y naciones que habitan esos territorios controlados, los cuales se hallan en una situación que tiene las siguientes características.

Por un lado, hasta más o menos los últimos años del siglo XIX, aún existían allí en alta medida sociedades con culturas autóctonas, de origen ancestral, nada o poco mezcladas con la llamada “civilización de occidente”, y en consecuencia ajenas tanto a sus circunstancias históricas como a sus búsquedas de todo orden, siendo este el caso, por sólo citar tres ejemplos, de las poblaciones de la milenaria China, del mundo Árabe y del África subsahariana. Y sociedades mestizadas con la cultura europea, de formación más reciente que las anteriores, como es la situación de los habitantes de América Latina, que se encuentra en una especie de zona fronteriza o periférica de la cultura occidental, con realidades sociales y prioridades particulares, muy distintas a las de Europa y la América Anglosajona.

Por otra parte, estos mismos lugares del globo hasta el día de hoy, se hallan en mayor o menor medida en una situación de dependencia y pobreza; resultado de la dominación política, explotación económica y destrucción o menosprecio de sus culturas, a la vez que imposición de otras ajenas, en un transcurrir de acontecimientos que han sufrido, el cual tiene por lo

10. IBID. p.281.

menos tres etapas: Primero, a partir del ya mencionado Renacimiento europeo, como consecuencia de la expansión capitalista en su etapa mercantil, que convierte a gran parte de estos espacios en colonias de las potencias occidentales del momento, situación que con cambios y adaptaciones se mantiene vigente hasta la actualidad en no pocos lugares. Segundo, desde los finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, como resultado de la fase industrial, que para ese momento estrena el sistema, asignándosele a los territorios sometidos el nuevo rol de abastecedores de materias primas, para sostener el desarrollo de los países dominantes, a la vez que compradores de sus hechas fabriles, objetos estos que se convierten en una vía más por medio de la cual nos exportan sus valores y modos de vida. Y tercero, luego de la aparición de la “Revolución Informática”, en la década de 1990, que eleva altamente en la cotidianidad de millones de personas en todo el mundo, los niveles de maquinización, automatismo y comunicaciones; constituyendo esta nueva etapa para el mundo periférico del capitalismo, otro paso más en el proceso de dominación tecnológica e infiltración cultural al que estamos sometidos.

He allí, las dos razones por las que el aporte de los países llamados actualmente “subdesarrollados” o del “tercer mundo”, ha sido nulo o pobre en lo que respecta a producción tecnológica en general y fotográfica en particular. Una vez que se nos impuso por la fuerza la cultura occidental y el sistema capitalista, con distintos grados de penetración en las diferentes zonas; los más importantes empeños de los sectores lúcidos de nuestras sociedades subyugadas han tenido que canalizarse a resolver necesidades mucho más apremiantes, como son, entre otras: esfuerzos por mantener vigente la cultura propia atacada por medios persuasivos e impositivos, luchas de liberación nacional contra potencias opresoras y sus cómplices locales, búsqueda de maneras para organizar políticamente los países y para proporcionarles justicia social a masas empobrecidas e intentos por fortalecer economías intrínsecamente débiles por causas estructurales impuestas.

La Evolución Estilística en Europa y la América Anglo-sajona

Pasando ahora al ámbito artístico de la fotografía, Gisele Freund sostiene que esta nace como un lenguaje gráfico, el cual por sus características se parece mucho a la pintura y al dibujo, hecho este que produce una correlación entre ella y sus dos predecesoras, en la cual el nuevo oficio es considerado

inicialmente por muchos como una mera técnica con pretensiones de arte, invasor ilegítimo de una área que siempre había sido de las dos primeras. Siendo, sin embargo, con la pintura, por su condición de arte mayor, con quien tendrá grandes conflictos y muy fructíferos intercambios¹¹.

Al surgir la fotografía, ella se manifiesta estilísticamente a través de tres escuelas, que con ciertos años de diferencia coexisten en la Europa de los dos primeros tercios del siglo XIX. Esto se debe, en parte, porque son las corrientes estéticas y del pensamiento que expresan el espíritu de la época, y en parte también, por el influjo directo de la pintura, que para la naciente disciplina de los lentes y las placas sensibles es la referencia más cercana. Cronológicamente, la primera de estas tendencias es el «Neoclasicismo», que propugna el retorno a las formas solemnes del arte grecorromano, la búsqueda de la perfección técnica, y cierta frialdad impasible para con el tema¹². A continuación surge el «Romanticismo», que dirige su atención a los temas de la Edad Media y del pasado nacional, tratándolos de manera apasionada e idealizada, con predominio del sentimiento y la imaginación¹³. Y por último, el «Realismo», que busca reproducir de la forma más fiel posible al mundo, pero sin renunciar a interpretarlo; escuela esta muy relacionada con la filosofía Positivista¹⁴.

Estas tres influencias en algunos casos se mezclaron entre sí, creando, por un lado, obras de una gran autenticidad fotográfica y, por el otro, imágenes muy cercanas a la pintura del momento, manteniendo su vigor hasta alrededor de la década de 1870¹⁵.

En forma paralela, la fotografía, desde su aparición, viene influyendo sobre el viejo arte de los pinceles y los óleos, ocasionando en él, para las últimas décadas de la centuria del XIX, tres efectos que siendo diferentes y hasta opuestos, se fusionan en un mismo resultado. Primeramente, la pintura trata de huir de esa área invadida por su joven rival, y busca a través de la abstracción, alejarse de reproducir la realidad, tipo de trabajo que según

11. Gisele Freund. **La Fotografía como Documento Social**. p.p.67-76. Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona 1983.

12. Guillermo Fatas y Gonzalo Borrás. **Diccionario de Términos de Arte y Arqueología**. p. 153. Alianza Editorial Madrid. 1988.

13. IBID. p 187

14. IBID. p 183

15. Gisele Freund. OB. CIT. p.p 55-76

se creía en ese momento es la prisión de la fotografía. En segundo lugar, la pintura se siente por fin liberada de la responsabilidad de testimoniar al mundo real, pudiendo ahora alzar vuelo hacia otros predios por medio de la no figuración. Y por último, la pintura toma de la fotografía varios elementos, como son la iluminación contrastada que muestra la cámara oscura, que contradice las suaves degradaciones del arte académico, y la sensación de movimiento.

Estos tres factores, más otros que no vienen al caso mencionar aquí, porque corresponden al espacio de la historia de la pintura, producen el surgimiento del «Impresionismo», concepción que se dio a conocer en 1874, con una muestra que, casualmente, se realizó en el estudio parisino que hasta hacia poco tiempo había utilizado del famoso fotógrafo francés Nadar¹⁶.

Helmut Gersnhein explica que a partir de esas mismas últimas décadas del siglo XIX, se abre para nuestro medio de expresión en estudio el período del «Art Nouveau». Éste se manifiesta por medio de dos tipologías diferentes, que son: la «Fotografía Pictorialística», y la que él denomina «Fotografía Puritana». El pictorialismo se caracteriza por el abundante uso que hace de efectos especiales de todo tipo, tales como desenfoques, tramas y focos suaves; en un intento de ganar valor artístico pareciéndose a la pintura impresionista, y alejándose de su propia especificidad fotográfica; produciendo así, a pesar de ese hecho contradictorio, importantes descubrimientos tanto en áreas técnicas como en planteamientos estéticos. Por su parte, el grupo puritano, si bien es cierto que también está influenciado por el impresionismo, no siente la necesidad de liberarse de la esencia fotográfica, y realizar una obra más apegada a los principios del medio, donde son frecuentes los contraluces y los paisajes lluviosos o con nieve. Tiempo este del Art Nouveau que mantiene su vigencia hasta el fin de la Primera Guerra Mundial, en la segunda década del siglo XX, cuando comienza la llamada «Modernidad»¹⁷.

Es importante dejar en claro que lo que hemos expuesto hasta el momento con relación a la evolución estilística, tuvo lugar solamente en la Europa Occidental y la América Anglosajona; sobre lo que haya sucedido en Asia,

16. Domenec Font. **El Poder de la Imagen**. p.p. 32-33 Colección Temas Claves Salvat. No. 44. Barcelona. 1981.

17. Helmut Gersnhein. **Historia Gráfica de la Fotografía**. p.p. 169-190. Ediciones Omega. Barcelona 1967.

África y Oceanía, no tenemos mayor conocimiento debido principalmente por dos motivos: en primer lugar, al probable poco desarrollo que el estudio de la historia de la fotografía ha tenido en muchos de esos países, por las mismas razones de pobreza y opresión que ya explicamos en el punto de la disparidad en la producción tecnológica, y en segundo lugar, por la casi no existencia de vías de información que interconecten a las distintas zonas periféricas del mundo capitalista actual, por causa del interés que tienen los países dominantes de que esos pueblos no se conozcan entre sí. A manera de hipótesis general, para tener una visión de estos tres continentes, nosotros planteamos que lo que en ellos sucedió debió estar determinado principalmente por tres variables: la cercanía tanto geográfica como cultural de estas zonas con respecto a los centros hegemónicos de Occidente, la metrópolis en particular que sobre cada una de ellas ejerció la mayor influencia, y la capacidad de respuesta cultural que hayan tenido las sociedades de las distintas regiones; en relación directa con estos tres factores se debieron producir varias etapas, que en mayor o menor medida tuvieron autonomía estilística, pero que en todo caso expresaron lo que acontecía en esas sociedades.

La Evolución Estilística en Latinoamérica

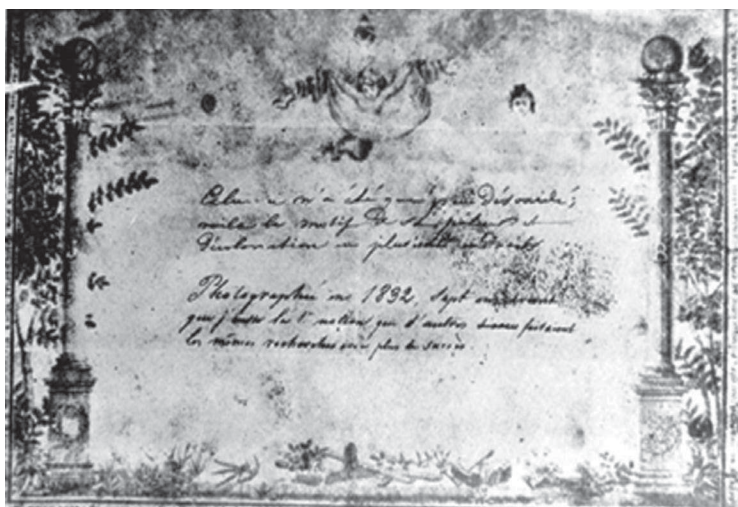
En nuestra América Latina, al contrario de lo que pudiera suponerse, el hecho fotográfico no se inicia con la llegada del invento desde Europa, sino con una experiencia propia: los ensayos del francés Antoine Hércules Florence, en Brasil, en los primeros años de la década de 1830.

Boris Kossoy dice que Florence obtiene su primera imagen en 1833, colocando como soporte del negativo dentro de la cámara oscura una placa de vidrio, y positivando sobre papel, siendo el elemento sensible en ambos casos nitrato de plata; así mismo, también señala que fue este científico el primero en utilizar la palabra «fotografía» para designar el nuevo descubrimiento, cinco años antes de que este sustantivo se acuñara en Europa¹⁸. Desafortunadamente el hallazgo no trasciende, debido a que las condiciones socioeconómicas dentro de las cuales sucede el acontecimiento no son las adecuadas para el desarrollo de éste.

18. María Haya. **Premisas para la Investigación de la Fotografía Latinoamericana**. Ponencia presentada en el III Coloquio Latinoamericano de Fotografía. La Habana. 1984. Erika Billeter. Canto a la Realidad. Fotografía Latinoamericana. p.p. 15-36. Lunwerk Editores, S.A. Madrid 1993.



Fotografía hecha por el investigador franco-brasileño Hércules Florence, en Brasil, en la década de 1830



Gráfica tomada por el fotógrafo italiano Benito Panunzi, en la Argentina, en la década de 1860

María Haya señala que a partir de 1840 el daguerrotipo comienza a llegar a los mas importantes puertos de la costa atlántica de Latinoamérica, internándose en casi todo el continente en relativo poco tiempo; quienes lo introducen son fotógrafos europeos viajeros, que recorren los distintos países sin permanecer, en la mayoría de los casos, mucho tiempo en un lugar determinado¹⁹.

Por su parte, Erika Billeter explica que estos pioneros realizan dos tipos de trabajo diferentes: primeramente, retratan al grupo social dominante, que es el único que dispone de los recursos económicos para usar sus servicios; y en segundo lugar, fotografían por cuenta propia el exotismo que desde su óptica europeocéntrica ellos ven en estas tierras, toman las ciudades y su arquitectura, la naturaleza en sus múltiples manifestaciones, la población india, negra y mestiza en sus costumbres, imágenes que luego comercializan en Europa e incluso en nuestra misma América; siendo el estilo de estas imágenes mencionados, en líneas generales, el mismo que predomina en el viejo continente para ese momento. Serán estos hombres los que enseñaran el oficio a nuestros primeros fotógrafos criollos²⁰.



Paisaje urbano realizado por el fotógrafo venezolano Pedro Villasmil, en Maracaibo, en la década de 1920

Es a partir del último tercio del siglo XIX cuando surge la primera generación de fotógrafos autóctonos. Estos tienen su origen en el sector social privilegiado, que es el único que dispone de la posibilidad económica y el

19. María Haya. OB. CIT.

20. Erika Billeter. OB. CIT. p.p 15-36.

que en el aspecto cultural está lo suficientemente occidentalizado como para permitirles ejercer la profesión.



Imagen realizada por el fotógrafo estadounidense Camilo Farrand, en Venezuela, en 1865.

Las imágenes que producen estos creadores, al igual que las de sus colegas extranjeros que se quedan establecidos entre nosotros, tienen dos características: en primer lugar, al contrario de la etapa anterior, muestran una visión arraigada del entorno cotidiano, llegando a ser muchas veces estas imágenes verdaderos portavoces de la cultura propia; en segundo lugar, el trabajo que realizan se halla en sintonía con los intereses de la clase dominante, a la cual se encuentran unidos los fotógrafos no sólo por su procedencia social ya señalada, sino también porque es ese sector económico el que solicita los encargos, presentando así en sus imágenes con relativa frecuencia los ideales positivistas de civilización, orden y progreso. Este

período mantiene su permanencia hasta la década de 1930, cuando en la fotografía latinoamericana comienza el tiempo de la «Modernidad»; es importante destacar en este punto, que aunque cronológicamente existe una alta concordancia entre esta etapa positivista que estamos explicando y el tiempo del «Art Nouveau» en los países hegemónicos, ambas manifestaciones obedecen a realidades socioculturales diferentes, y, en consecuencia, sus estilos son distintos. Esto se debe a la relativa incomunicación que aún para estos años prevalece en el mundo, que permite el desarrollo de procesos culturales más o menos autónomos en las distintas zonas.



Gráfica hecha por el fotógrafo brasileño Marc Ferrez, en su país, en la década de 1880

Circunstancia ésta de particularidad estética, que desaparece en América Latina en el ámbito de la fotografía, a partir del inicio de la ya mencionada Modernidad, cuando somos arropados por la globalización y nuestros períodos comienzan a moverse al mismo ritmo que los ciclos de los países centros del sistema. Hecho que sin embargo, en este caso particular, no debe de considerarse como fruto de una imposición transculturizadora, porque hay factores que inducen a pensar que también fue una maduración propia de nuestro continente, y además debido a la pertinencia en nuestras sociedades de la nueva tipología que se generó, manteniéndose la vigencia de este lapso hasta la década de 1970.

Tres de las características principales de la fotografía moderna son las siguientes: en el aspecto formal, se busca una estética basada en la esencia propia del medio, superando la anterior propensión de apoyarse en el lenguaje de la pintura. En lo que respecta al contenido, ésta asume un mayor compromiso social, surgiendo por un lado la gráfica de denuncia, que intenta develar sinrazones e injusticias, y por otra parte, la imagen militante, que publicita causas reivindicativas e incluso revolucionarias; por último, en su práctica como oficio y en su uso social, la fotografía se desborda del grupo privilegiado, abundando en esta etapa tanto ejecutantes como retratados provenientes de las clases media y popular.

Con relación al grado de desarrollo comparativo que tuvo la disciplina entre nuestros distintos países durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, es de suponer que eso haya estado vinculado, en forma más o menos proporcional, al grado de crecimiento que experimentaron los factores económico, demográfico, institucional y cultural occidental en cada una de las naciones. Razonamiento este que en cierta forma queda verificado, ante el hecho de que los países en los cuales se conservan actualmente mas obras originales de esa época son Argentina, Brasil y México, los cuales desde los tiempos de la colonia tuvieron un alto nivel en estos renglones dentro del concierto regional.



Imagen realizada por el fotógrafo venezolano Henrique Avril, en 1903, en la zona central del país.



Gráfica hecha por la fotógrafa italiana-mexicana Tina Modotti, en México, en la década de 1930

La Llegada a Venezuela

Sobre la llegada de la fotografía a Venezuela, lo más antiguo que hasta el momento se conoce es lo expuesto en la investigación «Con la Fuerza y Verdad de la Luz de los Cielos», de la Fundación para el Rescate del Acervo Documental Venezolano. Allí se señala que la primera noticia que se difundió en el país sobre esta disciplina ve la luz pública el día 30 de Julio de 1839, por medio del periódico «Correo de Caracas», el cual reproduce una reseña aparecida en el mes de marzo en la publicaron anglosajona «Blackwood's Edinburgh Magazine», que explica sobre un importante descubrimiento científico, hecho simultáneamente que por el francés M. Daguerre y el inglés N. Fox Talbot, el cual consiste en reproducir imágenes de la realidad por medio de la cámara oscura y una sustancia sensible a la luz

Seis meses después, según información difundida en el «Eco Popular» del 4 de Febrero de 1840, parece que se recibe en Caracas el que posiblemente sea el primer daguerrotipo visto en nuestra nación, una imagen del

Palacio de Louvre que tiene por destinatario a «El Caballero de Palum», máximo representante del gobierno francés entre nosotros, con rango del cónsul; y decimos «parece», porque otra información dada a conocer pocos días después en el mismo periódico, nos induce a pensar que aún no se ha visto el novedoso invento. Sea como fuere el caso, en Diciembre de ese mismo año es importado el primer equipo de daguerrotipia que llega a Venezuela, lo trae el comerciante e industrial francés radicado en el país, Antonio Damiron. Sin embargo por una muy lamentable jugarreta del destino, el paquete se extravía durante su paso por la aduana de La Guaira, robándole a este hombre el privilegio de ser el iniciador en el ejercito de esta actividad. En consecuencia, el primer daguerrotipista que desempeña la profesión en Caracas es el español Francisco Goñiz, quien llega el 8 de Diciembre de 1841, y permanece entre nosotros cuatro meses, hasta abril de 1842²¹.

En lo correspondiente a las distintas etapas estilísticas que se produjeron en nuestro país, estas fueron en alta medida las mismas ya explicadas para Latinoamérica en general.

Referencias

BARROSO, Manuel. **Historia Documentada de la Fotografía en Venezuela**. Ediciones de la Presidencia de la República. Caracas. 1995.

BENET, F. **Guía General de Venezuela**. Primer Tomo. Imprenta de Oscar Brandstetter. Leipzig. 1929.

BESSON, Juan. **Historia del Estado Zulia**. Ediciones Banco Hipotecario del Zulia. Maracaibo. 1973.

BILLETER, Erika. **Canto a la realidad, Fotografía Latinoamericana**. Lunwerg Editores. Madrid. 1993.

BOULTON, María Teresa. **Anotaciones sobre la Fotografía Venezolana Contemporánea**. Monte Ávila Editores. Caracas. 1990.

BOULTON, María Teresa. **El Retrato en la Fotografía Venezolana**. Fundación Galería de Arte Nacional. Caracas. 1993.

21. Varios Autores. **Con la Fuerza y la Verdad de la Luz de los Cielos**. p.p 5-12. Publicado por FUNRES, CONAC y GAN. Caracas 1977

BOULTON, María Teresa. **Pensar con la Fotografía**. Editorial el Perro y la Rana. Caracas. 2006.

CARDOZO GALUÉ, German. **Bibliografía Zuliana**. Universidad del Zulia. Maracaibo. 1987.

DA ANTONIO, Francisco; Padrón, Antonio y Ramos, Evelin. **Federico Lessman, Retrato Espiritual del Guzmancismo**. Fundación Museo Arturo Michelena. Caracas. 1995.

GERNSHEIM, Helmut y Alison. **Historia Gráfica de la Fotografía**. Ediciones Omega. Barcelona. 1967.

GONZÁLEZ, Mauricio; Lozada, Tamara y Sandoval, Jaime. **Documentos para la Investigación Histórica de la Fotografía y el Cine en el Estado Zulia**. Obra inédita. Facultad de Humanidades y Educación de LUZ. Maracaibo. 1983.

IRAGORRY, María. **Maracaibo en Imágenes del Siglo XIX**. Universidad del Zulia y Acervo Histórico del Estado Zulia. Maracaibo. 2007.

KEIM, Jean. **Historia de la Fotografía**. Oikos-Tau Ediciones. Barcelona. 1971.

LANGFORD, Michael. **Tratado de Fotografía**. Ediciones Omega. Barcelona. 1976.

LANGLOIS y SEIGNOBOS. **Introducción a los Estudios Históricos**. Editorial La Pleyade. Buenos Aires. 1972.

MORALES MANZUR, Juan Carlos y Raydan, Carmelo. **La Colección Fotográfica del Museo Rafael Urdaneta**. Acervo Histórico del Estado Zulia y Chevrón Texaco. Maracaibo. 2001.

NEWHALL, Beaumont. **Historia de la Fotografía**. Editorial Gustavo Pili. Barcelona. 1983.

RAYDAN, Carmelo. **El Hecho Fotográfico en la Maracaibo Decimonónica**. Acervo Histórico del Estado Zulia. Maracaibo. 2001.

RAYDAN, Carmelo. **Las Vistas Estereoscópicas Marabinas de 1865**. Acervo Histórico del Estado Zulia. Maracaibo. 2004.

SCHOTTLE, Hugo. **Diccionario de la Fotografía**. Editorial Blume. Barcelona. 1982.

SOGUEES, Marie-Loup. **Historia de la Fotografía**. Ediciones Cátedra. Madrid. 1994.

SOUGEZ, Marie-Loup y Pérez Gallardo, Helena. **Diccionario de Historia de la Fotografía**. Cuadernos Arte Cátedra. Madrid. 2003.

URDANETA, Arlene y PINEDA, Nuny. **Acuerdos, Leyes y Decretos de la Asamblea Legislativa del Estado Zulia, 1857-1908**. Asamblea Legislativa del Estado Zulia y Universidad del Zulia. Maracaibo 1988.

Varios Autores. **Diccionario de Historia de Venezuela**. Fundación Polar. Caracas. 1997.

Varios autores. **Hecho en Latinoamérica**. Consejo Mexicano de Fotografía. México. 1978.

Varios Autores. Reedición Facsímil de **El Zulia Ilustrado**. Fundación Beloso. Maracaibo. 1965.

Varios Autores. Reedición Facsímil de la **Edición Especial de El Fonógrafo del 19 de Abril de 1910**. Corpozulia. Maracaibo. 1996.

Varios autores. Revista **El Cojo Ilustrado**. Imprenta El Cojo. 1891-1915. Caracas.

Varios Autores. **Revista Extracámara**. Conac. Julio, Agosto y Septiembre de 1995. Caracas.

Varios Autores. **Revista Extracámara**. Conac. Octubre, Noviembre y Diciembre de 1994. Caracas.

Varios Autores. **Revista Extracámara**. Conac. Segunda Edición del 2004. Caracas.

Varios autores. **Técnica de los grandes fotógrafos**. Hermann Blume Ediciones. Madrid. 1983.

La teoría sobre las formaciones nacionales y sus límites para la interpretación de la historia latinoamericana

LOMBANA RODRÍGUEZ, Raúl

Universidad Central “Marta Abreu” de las Villas - Cuba
raulr@uclv.edu.cu

Introducción

El *estado-nación* constituye uno de los conceptos más aludidos en el discurso académico contemporáneo, ya sea desde las diversas disciplinas que comprenden el área de las ciencias sociales o a partir de interpretaciones asociadas (no siempre con justicia) a los llamados enfoques transdisciplinarios. Si bien se trata de la forma más acabada de estructuración política que sigue conociendo la sociedad desde 1789 hasta hoy, con frecuencia se maneja como una entidad en decadencia (y acaso en franco proceso de destrucción), muchas veces eludiendo las complejidades con que reaccionan las instituciones burguesas para sobrevivir en medio de la crisis general del sistema capitalista más allá de los avatares modernos.

En los marcos de dicha crítica, casi siempre se olvida que, aún en el caso de los proyectos integracionistas o supranacionales que han tenido lugar en los siglos XIX, XX y XXI, no ha podido olvidarse la existencia anterior del estado nacional como núcleo de soberanías históricamente delimitadas, debiendo admitirse sus presupuestos naturales desde el punto de vista territorial, económico, político, jurídico, administrativo y sociocultural; tal y como se admiten sus categorías relacionadas, las cuales se ajustan al esquema (en principio) democrático del proyecto burgués que

hasta la fecha se ha implementado en la mayor parte del planeta como especie de programa universal.¹

Esto explica, en parte, la marcada tendencia a hablar más de la supuesta crisis del estado-nación que de las alternativas concretas para sustituirlo u optimizarlo,² pues bajo ninguna experiencia (ni capitalista ni socialista) se han superado los términos conceptuales y funcionales impuestos por la modernidad hace más de doscientos años, los cuales continúan predominando en la forma de concebir políticamente el desarrollo del “*plebiscito diario*” que —a decir de Ernest Renán— constituye la construcción y desarrollo de la nación.³

Tanto las teorías que abordan las Historias Nacionales como aquellas que tratan el entramado de las ideas y el pensamiento filosófico y político, a la hora de constituirse, reinterpretarse y evolucionar hacia planos superiores, apelan, entonces, a categorizar e identificar indiscriminadamente aspectos como *identidad nacional*, *cultura nacional*, *nacionalidad* y *nacionalismo*, entre otros, bajo una percepción estricta de la “*comunidad imaginada*” descrita por Benedict Anderson.⁴ Esto ha sucedido con la mayoría de los tratados escritos en los países del hemisferio occidental.

En América Latina y el Caribe tales elementos resultan de suma importancia, pues se trata, precisamente, de la región donde más se especula en

1. Instancias como *Comisión*, *Presidente*, *Parlamento*, *Congreso*, *Derechos Civiles*, *República*, *Partido*, *Ciudadanos*, la propia *Soberanía*, entre otros tantos, son muestra fiel de esta importación categorial como única alternativa de organización en los estados burgueses, e incluso de los países socialistas, o en proyectos supranacionales tan disímiles como la Unión Europea, el Alba y otros de diferentes tendencias y rasgos, toda vez que no existe una práctica política históricamente transcurrida que avale la eficacia de otra nomenclatura institucional en la era moderna. Ver, al respecto, Raúl M. Lombana: *Hacia una Nueva Teoría de las Formaciones Nacionales*; en: *Cuba: Nación y Nacionalidad*. Colección Crisol, Bayamo, 2011; p. 2.

2. Entiéndase como *estado-nación (moderno)* a aquella “*comunidad imaginada que representa un conglomerado de individuos con tradiciones históricas en común, las cuales determinan su noción de convergencia a partir de vínculos socioculturales concretos (étnicos, religiosos, educativos, literarios, técnicos, artísticos, costumbristas, etc.), asociada siempre a un marco territorial específico (habitado o no directamente), que halla su institucionalización político-jurídica en el estado-nación típico de la modernidad*”. Ob. Cit.; p. 13.

3. La *construcción nacional*, en este sentido, supone que “*distintos sujetos sociales participan en la imaginación y socialización de un mito: en este caso la nación*”. Ver en: Pablo A. Riaño San Marfil: *Pensando la Nación en el Interregno: Cuba, 1899-1902*; en: María del P. Díaz Castañón (Coord.): *Perfiles de la Nación*. Tomo 1, Ciencias Sociales, La Habana, 2005; p. 48.

4. Benedict Anderson: *Comunidades Imaginadas*. Cambridge University Press, 1998; p. 22.

torno a la crisis del estado nacional, siendo, en cambio, el espacio donde dicha entidad ha podido desarrollarse menos, dependiendo siempre de la importación del paradigma foráneo y desarrollándose a partir de fundaciones anómalas e incompletas, que presentan nuevas disyuntivas a toda teoría escrita desde otras áreas geográficas.

Sobre todo en este contexto, el tratamiento del tema no deja de ser notablemente empírico en lo que a relación con la teoría a escala universal se refiere, pues, por encima de todo, no existe, hasta la fecha, una teoría universalmente comprensible y operable sobre las formaciones nacionales. Puede decirse que esta última se halla en construcción, para lo cual, durante los últimos años, unos pocos autores han indagado en la llamada teoría clásica del nacionalismo,⁵ que sí existe (amén de sus notables lagunas y limitaciones), pretendiendo hallar su contraparte en los estudios marxistas, desde los clásicos hasta las figuras posteriores del siglo pasado, encontrándose con notables escollos que impiden la pretendida teorización.

La Teoría “Clásica” del Nacionalismo y sus limitaciones teóricas.

La teoría occidental sobre el nacionalismo –desarrollada por Ernest Gellner y completada hasta cierto punto por Eric Hobsbawm y Benedict Anderson, sobre todo– surgió de la coyuntura que imponía a la burguesía explicar el origen, la naturaleza y los presupuestos de la nación surgida a partir de 1789, diferenciándola de la nación canónica típica del *ancient regimen*. En esencia, los postulados gellnerianos defienden que el *nacionalismo* antecede a la *nación* y nunca a la inversa, que existen ocho formas en que el primero puede manifestarse (de las cuales sólo cuatro determinan la implantación del estado nacional moderno), que la *industrialización* (*modernización* para Hobsbawm y otros) constituye el factor determinante en

5. Entiéndase al *nacionalismo* como el conjunto de sentimientos identitarios que, desde lo vernáculo hasta lo político, van desarrollando las comunidades imaginadas o pueblos-naciones premodernos como base ideológica de un proyecto nacional cuya realización depende de la industrialización moderna, contando con dos modulaciones conocidas: una de índole netamente patriótica, en busca del Estado-Nación Moderno; y otra se índole soberana, defendiendo su existencia y evolución; pudiendo conservar la segunda los principios de la primera, o transitar hacia formas chovinistas, xenófobas e imperialistas, según el tipo de Nacionalismo y nación de los que se trate. Raúl M. Lombana: *Hacia una Nueva Teoría de las Formaciones Nacionales*; en: *Cuba: Nación y Nacionalidad*. Colección Crisol, Bayamo, 2011; p. 13.

dicho proceso, y que la lucha por el poder político, la disposición étnica de las fuerzas y su correspondencia con el acceso a diversos aspectos de la cultura y la educación moderna conjugan diferentes combinaciones, las cuales dan lugar a la citada tipología.⁶

Aún en el caso de que esta teoría operara para explicar los más famosos procesos formativos de la nación y (sobre todo) de sus nacionalismos, no se explican todos sus entramados y complejidades más allá de los espacios “privilegiados”. Esto ocurre, precisamente, porque la teoría *clásica* en cuestión es, primero que todo, eurocéntrica y occidentalista, erigida desde la experiencia de las grandes “naciones históricas”, como Francia, Inglaterra o Estados Unidos, pretendiendo que su modelo constituye un paradigma universal bastante estricto (que no debe confundirse con el hecho de que, efectivamente, tales casos desarrollaron institucionalizaciones convertidas, durante mucho tiempo, en una especie de dogma programático para todas las naciones que iniciaran una evolución asociada a la independencia bajo los códigos de la modernidad).⁷

En segundo lugar, dicha teoría es liberal y esencialmente burguesa. Pretendiendo que el liberalismo constituía la posición de avanzada del capitalismo mundial y su desarrollo interno en los estados particulares, los ideólogos y teóricos del nacionalismo defendieron siempre la industrialización a ultranza, protegiéndose de posturas conservadoras y centralizadoras que implicaran trabas para la expansión vertiginosa de aquella en función del centro de poder fundamental, y defendiendo, por supuesto, la libre competencia que incluyera a todos los sectores de dicha clase y no solamente a una élite oligárquica, con lo cual han dado, hasta hoy, un toque “emancipador” y “progresista” a sus ideas, sin que ello signifique para nada la verdadera o completa inclusión del pueblo llano dentro del proyecto nacional, quedándole a este último sólo un papel protagónico durante las revolucio-

6. Ernest Gellner define al nacionalismo como un “*principio político medular*”, con una “*relación imprescindible entre unidad nacional y política*”. Además, lo entiende como “*capaz de concebir naciones donde no existieran, sin importar lo negativo de los marcos preexistentes diferenciadores con los que laborara*”. Ver, de este autor, *Naciones y Nacionalismo*, Grijalbo, Barcelona, 1997; p. 22.

7. Ver, al respecto, Boris Santana: *El Nacionalismo: Estudio Histórico-Crítico desde las Problemáticas Globales de la Integración Latinoamericana*. Tesis Doctoral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, 2008; pp. 22-26.

nes; las cuales, por demás, deben limitarse a transformar los estatus arcaicos para luego conformarse con una inclusión parcial (demagógicamente planteada a partir de las concepciones sobre el sufragio y otros elementos) en la construcción nacional), sin obtener un beneficio considerable.

De este modo, y como tercera limitación, la teoría del nacionalismo responde únicamente al patrón del estado nacional burgués, incluyendo en su estructura poderes y derechos dosificados para las diferentes clases que comprenden el *corpus nacional*. La sociedad ahora cuenta, supuestamente, con la posibilidad de elegir a sus gobernantes, así como con ciertos lemas proclamados por las revoluciones iniciales, adoptadas por sus herederas, siempre en función de marcar la diferencia con respecto a las condiciones de exclusión a las que eran sometidas durante el antiguo régimen.

Sin embargo, la historia debe terminar, desarrollarse por otros caminos y nunca trascender de esta etapa. Dicho de otro modo, para la burguesía, nunca la transformación debe proseguir hasta el final, siendo el *socialismo* (en su acepción precisa como ideología de masas) una palabra diabólica por excelencia. Como ideología, éste debe ser, en principio, enfrentado por el discurso liberal o conservador; y luego, cuando fuera posible, tergiversado bajo los conocidos ideales de la socialdemocracia, igualmente burguesa y alienadora.

En correspondencia con lo anterior, la cuarta limitación es la relacionada con el alejamiento, la desviación o la manipulación conveniente de todo lo relacionado con la lucha de clases. Bajo matices de conflictividad étnica, religiosa y cultural en cualquier sentido, se destierra el papel de las clases sociales en el proceso de construcción nacional, concibiéndose incluso al nacionalismo como la variante para comprometer a hombres y mujeres del mismo origen clasista en causas nacionales antes que en proyectos de revolución proletaria común. No en vano, el llamado marxista de unidad tuvo la desventura de perder el pulso, durante los siglos XIX y el XX (salvo conocidas excepciones), ante las tramas y manejos que llevaron a dos guerras mundiales y otro sinnúmero de confrontaciones donde los pueblos no supieron reconocerse en medio del llamado burgués a la defensa de una soberanía que no disfrutaban plenamente.

Por supuesto, tantos descuidos tienen que conducir a lagunas teóricas inevitables, hallándose la quinta limitación determinada por carencias propiamente técnicas en el discurso académico liberal sobre el nacionalismo y la nación. Prueba de esto es el hecho de ni siquiera los especialistas más

reconocidos de la propia escuela occidental que sucedieron a Gellner se han puesto totalmente de acuerdo en torno a los límites de sus ideas, ni han podido tratar el tema de forma suficientemente sistémica, ni han aportado ideas enriquecedoras más allá de algunas partes del problema mayor (Taylor, Kedourie, Hroch, O'Leary, Hasting, Perry Anderson, entre otros).⁸

Una problemática considerable, vista desde la limitación anterior, está dada en el hecho de que el marxismo clásico, a pesar de converger temporalmente con el fenómeno y la teoría del nacionalismo en sí, no ofreció una teoría alternativa que contribuyera a explicar los procesos de formación nacional en casos concretos, y específicamente en aquellos asociados a los pueblos subdesarrollados. Es aquí donde se halla la sexta limitación de la teoría clásica occidental sobre el nacionalismo, pues el marxismo clásico no se desprecupó, ni desatendió, ni menospreció jamás la cuestión nacional; pero, en su esfuerzo sistemático por priorizar y explicar el problema de la lucha de clases como elemento rector de la evolución histórica de la Humanidad y fundamento de sus posibilidades futuras, Marx y Engels trataron el tema nacional dentro de un planteamiento teórico y práctico justificadamente mayor,⁹ conscientes además de que el nacionalismo podía desviar a la clase obrera y el campesinado pobre hacia confrontaciones entre estados donde, bajo banderas y culturas diferentes, miembros de una misma clase podían autodestruirse, a instancias de causas políticas proclamadas desde el enfoque de las burguesías dominantes.

De este modo, el asunto se suscribió casi a la polémica sobre la autodeterminación nacional, bien acusado y discutido, luego, por Lenin, y que contó además con importantes incursiones de Rosa Luxemburgo, el mismo Stalin y otras figuras de la primera mitad del siglo XX. Sin embargo, aún después de la Segunda Guerra Mundial, el marxismo siguió la misma lógica, lo cual generó un problema a partir de 1989, cuando la caída del sistema

8. Sobre la crítica al pensamiento y la teoría de Gellner en los propios marcos de la escuela occidental, puede consultarse en su totalidad la obra de John Hall (Edit.) titulada *Ernest Gellner y la Teoría del Nacionalismo*, publicada por Cambridge University Press en 1998, con varias traducciones al castellano y más de cinco ediciones, entre las cuales destaca la de Grijalbo, Barcelona, en 1997.

9. *"Los obreros no tienen patria. No se les puede arrebatar lo que no poseen. Más, por cuanto el proletariado debe en primer lugar conquistar el poder político, elevarse a la condición de clase nacional, constituirse en Nación, todavía es nacional, aunque de ninguna manera en el sentido burgués"*. Carlos Marx; en: Ob. Cit.; p. 44.

socialista mundial comenzó a requerir de estudios sobre aspectos del capitalismo que no era tan conocidos, como es el caso de la nación; sobre todo porque caía el sistema, pero no esta última, y en algunos casos (como en el de Cuba) incluso ninguna de las dos cosas.

Aún hoy, los teóricos de izquierda se enfrascan más en criticar el estado nacional burgués que en superar su teoría, en buena medida por falta de paradigmas luego del *derrumbe*. Téngase en cuenta, que, como etapa de tránsito, la teoría y la práctica del socialismo asumen aspectos del sistema anterior, y deben trascender los códigos y la estructura del estado nacional burgués, pero en forma de proceso y no radicalmente (de la misma manera que no puede sustituir de inmediato el salario o el propio capital en toda su extensión).

De los aspectos anteriores cabe dilucidar una séptima limitación, puramente teórica, y que responde concretamente el descuido de todos los elementos que se incluyen dentro del tránsito que va desde el nacionalismo inicial hasta la nación moderna, implicando circunstancias históricas particulares propias de cada proyecto nacional, las cuales no cuentan con un aparato conceptual acorde a sus necesidades de estudio. Una de ellas es la categoría problema nacional, referido al *estado o situación problemática transitiva en que se halla el proceso de formación nacional de un país o territorio dentro de un contexto témporo-espacial determinado, bajo los efectos de factores externos o internos que demoren, obstaculicen o traumatizan la institucionalización de la legítima soberanía nacional proclamada como proyecto común del pueblo-nación, contando con sus correspondientes antecedentes de nacionalidad y nacionalismo (en su primera modulación histórica) que gestan la irreversibilidad del proyecto bajo sus principios particulares y auténticamente nacionales*.

Lo más llamativo de esta categoría estriba en que su esencia se halla presente desde los mismos inicios del proceso a través del cual se origina y desarrolla la nación moderna, siendo la que define sus particularidades específicas y resultados diferenciados. En esencia, se evidencia justo desde que la Revolución Francesa descabeza al absolutismo y determina un camino para el futuro de las naciones modernas, el cual establece las bases de la nueva sociedad capitalista, pujante en la vida cotidiana y respaldada en estructuras políticas propias. Éstas, por supuesto, aún aparecen viciadas por la estela aristocrática, pero con suficiente dotación práctica del nuevo sistema como para garantizar su sedimentación e irreversibilidad.

En lo adelante, la idea de progreso se perpetuaría en el discurso cotidiano de la burguesía liberal (sobre todo), y, por tanto, se asociaría a la búsqueda y defensa del nuevo estado nacional moderno como estructura que protegiera su legitimidad, soberanía y funcionamiento en un espacio territorial que ya estaba demarcado históricamente por convergencias geográficas, étnicas, lingüísticas, religiosas e idiosincrásicas. Con tales presupuestos y ofertas garantes, el nuevo discurso sería esgrimido, a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, por la mayor parte de los movimientos sociales que no se erigieran contra las formas de propiedad capitalista, pues sólo la intención de derrocar al sistema como prioridad máxima podría hallar un estorbo en su forma de organización sociopolítica.

Incluso en aquellos casos donde logró establecerse el socialismo como sistema durante el siglo XX, se asumieron los presupuestos territoriales del otrora estado nacional burgués o feudal, lo cual acusa su legitimidad histórica aún antes de la modernidad. Estas demarcaciones estuvieron siempre predeterminadas en los proyectos socialistas, y, en los casos donde éstos se implantaron como sistema, bien se asumieron, defendieron u reivindicaron las fronteras históricas, bien las establecidas en tratados de posguerra por la burguesía. Si en algún caso existían conflictos interétnicos dentro del marco territorial heredado, estos se mantuvieron bajo el nuevo sistema, participando protagónicamente en la caída del sistema allí donde tuvo lugar (el caso típico lo representan las ex repúblicas socialistas de Europa Oriental, con énfasis en la antigua Yugoslavia, y también la propia URSS).

Esto quiere decir que, si bien es la *industrialización* o *modernización* capitalista (típicamente defendida por la teoría tradicional) el fenómeno que determina la aparición del estado-nación moderno, no es ella en sí misma la que sustenta, perpetua o define su existencia, sino otro espíritu comunitario de carácter inclusivo, determinado históricamente con anterioridad al propio capitalismo. De este modo, los estados nacionales premodernos, de tipo canónico y asociados al antiguo régimen, efectivamente no son los que dan lugar a la nación moderna (esto lo hace el capitalismo), pero sí determinan la pertenencia de sus actores sociales; o lo que es lo mismo, la nación moderna, ni existe sin su antecedente premoderno (real o imaginado), ni tiene suficiente garantía de vida sin sus presupuestos inscritos en la memoria histórica de los pueblos.

En América Latina, por ejemplo, hubo estados nacionales formados al calor de genuinas gestas liberadoras exitosas, donde la revolución social y la

lucha anticolonial se fundieron en un proyecto único, dirigido luego bajo el patrón francés y norteamericano de la modernidad, con toda su “institucionalidad” burguesa, pero en la transformación operada también quedó inscrita buena parte de la mentalidad canónica. La perpetuación de la colonia en las nuevas repúblicas luchó, en lo adelante, con las nuevas problemáticas del añorado sistema moderno, incluyendo la salvaguarda de la soberanía. Así, México podía ser robado, Panamá invadido, Cuba intervenida, Puerto Rico asociado, Venezuela bloqueada; pero nunca anexados ni colonizados por la vía tradicional, porque ello implicaba violar soberanías teóricamente establecidas por el propio discurso norteamericano de la independencia y, por tanto, negar los propios valores fundacionales de los Estados Unidos.

A la sazón, se establecen aquí los presupuestos de la nación moderna bajo élites que pretenden sustituir a las antiguas metrópolis en su papel dominante, sin comprender aún que la industrialización y la soberanía deben ir en la misma dirección, compensándose mutuamente; y esto no va a ocurrir, en buena parte, por la demagogia de los grupos de poder y la política norteamericana, pero también en medida nada desdeñable por la incapacidad del pueblo llano de superar su complejo de origen colonial. Esto, más que ser una particularidad de América Latina, constituye un ejemplo claro de hasta dónde el antecedente canónico puede incidir en el futuro de un programa nacional ante la sedimentación del antiguo régimen.

Evidentemente, el descuido del papel que juegan las configuraciones sociales premodernas en el sostenimiento y desarrollo del estado nacional una vez surgido, impide explicar sus particularidades allí donde ha evolucionado con relativa grandeza, y solucionar sus problemáticas básicas en aquellos espacios donde padece de un carácter limitado. Igualmente, hace difícil identificar hasta qué punto han intervenido los patrones externos en la construcción e interpretación de los diversos proyectos nacionales, tomando en cuenta que las burguesías locales defienden más sus intereses de clases que la soberanía nacional, y que los pueblos no siempre han hallado el camino correcto para superar, no ya el estado crítico del estado-nación, sino el formato capitalista bajo el cual aquel se ha constituido.

Tal obstáculo conforma una parte no tan explicada de la teoría tradicional, impidiendo ofrecer fundamentos a la manida teoría sobre la crisis del estado-nación, toda vez que deja fuera las relaciones entre el tema nacional y la complejidad de los conflictos inter e intrarregionales dados en los diferentes espacios económicos, políticos y socioculturales, tomando en cuenta

que, en los casos de colonias emancipadas, se han heredado las fronteras y divisiones del régimen anterior. Igualmente, los citados descuidos impiden trazar pautas esenciales para el análisis del proceso formativo nacional en cada momento histórico, quedando como asignatura pendiente el estudio de la cuestión nacional durante sus interregnos constitutivos.

De forma similar, el enfoque occidental tradicional, olvidando en buena parte la influencia de las naciones canónicas anteriores al fenómeno de la *industrialización* en las grandes potencias, resta espacio para enfrentar la amplia estela que su existencia premoderna genera en los países tradicionalmente colonizados, cuya lucha contra la ocupación foránea marca la etapa fundacional de su existencia nacional ya en la modernidad. Como resultado, otro aspecto que limita enormemente la teoría existente está dado en la carencia de análisis sobre la evolución global del fenómeno nacionalista una vez consolidado, lo cual determina impactos de diferente nivel, sobre todo allí donde aparece el estigma de una formación nacional altamente limitada.

Hacia una nueva Teoría de las Formaciones Nacionales en América Latina.

Como puede observarse, las problemáticas adjudicadas a la teoría tradicional del nacionalismo son cuestiones a resolver para pretender constituir, desde un enfoque dialéctico y operativo, una teoría viable de las formaciones nacionales en América Latina. Ésta, de una parte, no ha de erigirse sobre la base de una ruptura con los postulados clásicos que pueden ofrecerle un sustento para comprender la dinámica de los procesos formativos en la región, pero tampoco ha de esperar por la solución de aquellas lagunas que dificultan la comprensión del suceso constitutivo en los grandes estados europeos, en los Estados Unidos o en otros marcos nacionales “privilegiados”.

Precisamente por pretender un carácter factible, la teoría que explique la formación nacional en los estados latinoamericanos y caribeños debe trascender a una universalidad que permita generar presupuestos esenciales aplicables a diferentes contextos, para lo cual, obviamente, requiere de una metodología abierta a los estudios de caso, abordando los diferentes matices y factores que dificultan, aletargan, realizan o sostienen el estado nacional en sus diferentes expresiones, tiempos y espacios.

Sólo por medio de un enfoque que supere la atomización típica de los factores de poder, étnicos, educativos y aquellos asociados a una industrialización (en medida alguna transcurrida bajo una sola fórmula), puede arri-

barse a una construcción teórica eficaz, la cual debe priorizar, en primer término, la inclusión del análisis socioclasista y sus contradicciones particulares en el proceso de construcción nacional, lo cual puede catalogarse como el punto más débil de toda teoría burguesa (pues la explicación funcional de los procesos históricos desde la toma en cuenta de diversos intereses de clase siempre contrapuestos cuestiona su esencia misma). Consecuentemente, el compromiso social de la emancipación latinoamericana converge de modo exacto con las limitaciones de un estado-nación concebido desde y para una clase privilegiada.

Igualmente, es preciso que los nuevos estudios tomen en cuenta la necesidad de un análisis multidireccional (a escala nacional y regional) sobre los postulados y formas en que ocurren los procesos de formación nacional y sus sentimientos asociados a cada momento histórico de los diferentes contextos latinoamericanos. Sólo así puede hallarse el punto de encuentro entre el pensamiento tradicional y la realidad que ha sido transmitida generacionalmente por medio de la memoria en cada pueblo específico.

Otro elemento importante lo constituye el reto de superar el esquema gellneriano, que, si bien ha contado con críticas oportunas, no goza de una remodelación factible. Para ello, urge priorizar el proceso constitutivo de la nación en sus momentos transitorios (asociados conceptualmente a la cuestión o el problema nacional tanto más que al estado-nación mismo). Ello permitiría concentrarse en los elementos que obstaculizan el desarrollo a la vez que en aquellos que lo potencian (lo cual, por momentos, parece ser la única motivación a la hora de tratar el tema dentro del espacio europeo).

A su vez, la superación del esquema clásico debe suponer la incorporación de otros indicadores que aumentan las posibilidades analíticas de los factores que intervienen en la construcción nacional y su proceso formativo. La toma en cuenta de dichos aspectos, notablemente descuidados hasta el momento, permiten abrir el espectro acerca de componentes vitales para América Latina, los cuales incluyen los asumidos por Gellner, pero también otros (geográficos, económicos, políticos, jurídicos, administrativos, étnicos, sociales, religiosos, educativos y de la cultura en general) que quedan fuera de su espectro.

En el plano ideológico, se hace imprescindible priorizar la lucha de clases como base explicativa esencial de los procesos que dan lugar a la aparición nacional antes y (sobre todo) después del advenimiento del estado nacional latinoamericano a partir del fin de las gestas independentistas, tras-

cendiendo de la cuestión sobre las autodeterminaciones a planos donde se entienda a la nación contemporánea como fenómeno que surge con similar fuerza al capitalismo, legitimándolo en forma de estado, siendo ineludible a la hora de transformarlo (también) en un estado socialista, pues las bases de este último responden también a la modernidad en toda su magnitud, y no sólo a una invención institucional de la burguesía.

Como ya se ha dicho, en su estudio titulado *Naciones y Nacionalismo*, Gellner llega a clasificar ocho tipos básicos de nacionalismo, intentando una anticipación a lo que podría llamarse un método pronóstico a manera de algoritmo para medir el alcance y la naturaleza del fenómeno. A la consabida *industrialización*, agrega las diferentes combinaciones que ofrecen la tenencia del poder político (*P o -P*), el acceso a la educación *modernizante* (*E o -E*), y la similitud o diferencia étnico-cultural de los grupos (*a+a* o *a+b*). En consecuencia, enuncia que la “producción” nacional cristaliza sólo en lo que denomina los tipos 4, 5, 6, y 7 de su esquema.¹⁰ En esencia, resultan viables, exclusivamente, los movimientos de un grupo étnico diferenciado y culturalmente desfavorecido sobre otro que tiene el poder, los de un grupo étnicamente diferenciado o no con el mismo nivel de acceso a la cultura en comparación con el que detenta el poder, o los de un grupo étnicamente diferenciado y sin acceso al poder pero con mayor nivel cultural.

En América Latina esta topología deja muchas interrogantes, resultando insuficiente y, en buena medida, inoperante. Tomando sólo como referencia el período en que se desarrollan las luchas independentistas en pro de conformar las nuevas Repúblicas bajo el estatus de estado-nación moderno, no es posible asumir la factibilidad del llamado *nacionalismo étnico*, (tipo 4), ni el que llama *arraigado* (tipo 5), ni el denominado *de diáspora* (tipo 7), pues, aun cuando se puedan diferenciarse, los grupos étnicos no son aquí (salvo en el caso haitiano), el patrón bajo el cual se establecen las partes en pugna, contando con un conglomerado cultural mucho mayor a expensas de la nacionalidad formada bajo el estatus colonial.

Tampoco el proceso responde al llamado *nacionalismo liberal clásico occidental* (tipo 6), operado, sobre todo, en las grandes naciones capitalistas, pues la élite revolucionaria y aquella que se le opone por defender el

10. Ernest Gellner: *Naciones y Nacionalismo*, Grijalbo, Barcelona, 1997; p. 40.

statu quo no cuentan con la misma forma de “ilustración” educativa bajo los presupuestos de la modernidad. Además, ello dejaría fuera del proceso al pueblo llano, fuerza motriz del proceso, que en medida alguna aparecía mínimamente asociado a tal nivel educativo. Lo más curioso, sin embargo, es que, de hacerse la salvedad de aceptar que el sector criollo contó con acceso a una educación más acorde a la modernidad universal del momento, se asumiría el llamado *decembrismo*, en el cual, según Gellner, no hay posibilidad alguna de fructificación nacional.

Tampoco se explica cómo pudo haber rupturas coloniales y neocoloniales sin el connotado influjo *industrializador* dado en toda la magnitud gellneriana, cuya insuficiencia marcará la crisis estructural de las nuevas Repúblicas, sin que esto llegara a anular jurídicamente su existencia. Obviamente, no se observa en Latinoamérica la libre modernización sino como producto de voluntades elitistas y externas, en muchos casos opuestas conscientemente al progreso nacional.

De este modo, aun cuando el modelo gellneriano pudiera responder a una situación de revolución burguesa, sería incapaz de explicar la interrelación entre ésta y un proceso nacional liberador como el de las naciones de América Latina, ni describir la naturaleza de las formas complejas en que se expresa el sentimiento nacional posteriormente, lo cual en ningún caso implicó cambios estructurales que garantizaran la soberanía absoluta.

En sentido general, puede decirse que los movimientos y sentimientos nacionales no han sido explicados con la precisión necesaria como para aspirar a una teoría regional sobre las formaciones nacionales. La negación del papel de la lucha de clases dentro del proceso histórico y la apatía hacia cualquier los enfoques marxistas ha evitado que se tengan en cuenta criterios imprescindibles. De este modo, las condiciones físico-geográficas, los niveles de producción e industrialización en comparación con el valor potencial de los recursos, la tributación productiva, el estatus y la delimitación político-administrativa, las relaciones y jerarquías socioeconómicas, la distribución demográfica y genérica, la particularidad lingüística, los factores religioso-costumbristas, entre otros, siguen constituyendo asignaturas pendientes para los estudios en esta dirección.

A esto se agrega el hecho de que la nación es tan cambiante como el sujeto que la expresa. Como afirma Pablo Riaño, no siempre queda claro “*cómo los contemporáneos establecieron nuestros intereses, nuestras aspiraciones*”, lo cual produce una acusada variedad de percepciones con

respecto a qué es la nación.¹¹ A decir de Oscar Loyola, “*los sujetos sociales inmersos en la construcción de una nación, ya fueran individuales o colectivos, participan del proceso integrador nacional con muy diferentes expectativas finales*”, pudiendo distanciarse éstas de los sueños específicos a medida que el nuevo producto nacional se va obteniendo; todo lo cual determina un doble carácter –objetivo (de una parte) y consciente (de otra) – en cualquier proceso de formación nacional cuya distinción e interrelación no ha sido privilegiada en los análisis de los teóricos clásicos, constituyendo otro de los campos de obligada investigación.¹²

En estos marcos, resulta sumamente importante atender a aquellos elementos ineludibles que particularizan el proceso de formación nacional en América Latina y el Caribe, entre los cuales destacan la presencia aborigen por un espacio de tiempo considerable, previo a la ocupación española; la violencia y demagogia forjadas como antivalores en los marcos de un proceso de conquista y colonización como la ibérica; el régimen de servidumbre esclavista imperante en la Colonia; el carácter retrógrado y monárquico de las metrópolis ibéricas, francamente arcaica en términos de modernidad con respecto a otras potencias; la carencia crónica de mano de obra barata resistente a las labores azucareras y la consecuente inserción de diferentes componentes étnicos externos; la diversidad étnica del ente colonizador, a diferencia de los términos rasos que casi siempre se emplean para designar al español; la diversidad étnica africana, con resultantes aculturadas a partir de la diversidad económica regional y sus necesidades específicas de mano de obra; la estrecha relación geopolítica con los Estados Unidos, convertidos vertiginosamente en una gran nación favorecida por lo más avanzado del desarrollo capitalista, con pretensiones hemisféricas cada vez más nocivamente declaradas y practicadas.

Estos constituyen sólo algunos puntos de partida para la investigación futura sobre las particularidades del proceso de formación nacional y el nacionalismo en Nuestra América, cuyo desarrollo teórico cuenta con una deuda de casi dos siglos en cuanto a superar los presupuestos eurocéntricos

11. Pablo A. Riaño San Marful: *Pensando la Nación en el Interregno: Cuba, 1899-1902*; en: María del P. Díaz Castañón (Coord.): *Perfiles de la Nación*. Tomo 1, Ciencias Sociales, La Habana; p. 39.

12. Ver Oscar Loyola Vega: *Construyendo la Nación*; en: Ob. Cit., pp. 186-195

y liberales. Como el propio estado-nación moderno, su teoría fue entendida como un proceso natural, inevitablemente heredado de un programa universal encaminado a una única manera de construir la soberanía. Sin embargo, ésta resulta tan cuestionable como cualquier otro término del discurso burgués contemporáneo que intente amedrentar la segunda independencia requerida por nuestros pueblos, en busca aún de la verdadera emancipación social ante sus propias élites y los designios hegemónicos del imperialismo actual.

Conclusiones

1. La teoría tradicional sobre las formaciones nacionales y el nacionalismo, esgrimida desde un enfoque liberal, occidental y eurocéntrico, fundamentalmente, se halla –sino incompleta– aún en construcción, careciendo de un consenso mínimo por parte de los especialistas, incluso de su misma tendencia, y contando, además, con la limitante que representa la carencia de suficientes estudios marxistas, en contraparte, durante todo el transcurso de los siglos XIX, XX y XXI.
2. Si bien es la *industrialización* es el fenómeno que determina la aparición del estado-nación moderno, no es ella en sí misma la que protege, perpetua o define su existencia, sino el espíritu comunitario inclusivo (imaginado o real) que se determina con anterioridad a 1789, con estados canónicos del antiguo régimen, que no dan lugar por sí mismos a la nueva estructura nacional, pero que lo definen a través de la pertenencia de sus actores sociales; por lo cual la nación, ni existe sin su antecedente premoderno (al menos imaginado), ni tiene suficiente garantía de vida sin sus presupuestos inscritos en la memoria histórica de los pueblos.
3. En parte como resultado de la incompreensión en torno a lo anterior, la teoría tradicional resulta inviable para explicar los procesos de formación nacional y el nacionalismo más allá de las fronteras de Europa y Norteamérica, sobre todo en lo que se refiere a los países de América Latina y el Caribe, donde la fórmula gellneriana resulta inoperante para entender la naturaleza y resultado de tales fenómenos, y el resto de la teoría no permite explicar, ni explicar la crisis del estado-nación, ni las relaciones entre el tema nacional y la complejidad de los conflictos inter e intrarregionales, impidiendo trazar pautas para el análisis del proceso formativo nacional en sus diferentes momentos,

quedando como asignaturas pendientes el estudio de la cuestión y el problema nacional durante su construcción anómala, así como su manifestación territorial.

4. Sólo un enfoque metodológico que supere las carencias de la teoría tradicional abordada, trascendiendo la atomización típica de los factores étnico, educativo, de poder político y –sobre todo– de una industrialización que para nada transcurre bajo una sola fórmula, permite arribar a una construcción teórica sobre las formaciones nacionales y el nacionalismo que resulte viable para explicar tales fenómenos en todos sus contextos témporo-espaciales, incorporando cuatro elementos esenciales:
 - La inclusión del análisis socioclasista y sus contradicciones particulares en cada proceso de construcción nacional.
 - El análisis bidireccional (a escala nacional y regional).
 - El proceso constitutivo de la nación en sus momentos transitorios (asociados conceptualmente a la cuestión o el problema nacional más que al estado-nación mismo).
 - La incorporación de nuevos indicadores de análisis notablemente descuidados hasta el momento (geográficos, económicos, políticos, jurídicos, administrativos, étnicos, sociales, religiosos, educativos y de la cultura en general).
5. La inserción de estos cuatro elementos, no sólo permite responder a la necesidad actual de superar la teoría existente y trascender a planos superiores y realmente generalizables en términos de aplicación teórica y metodológica, sino que supone su concurrencia total, sin exclusión de ninguno, determinando, en efecto, el planteamiento de nuevos proyectos y direcciones de estudio de gran envergadura para verificar las nuevas hipótesis que se planteen en torno a cada indicador establecido y su relación con el problema que se investiga, proponiendo nuevas divisas para comprender los procesos formativos de la nación y la región históricas.

Banalización del conocimiento en el mundo postmoderno

CASANOVA, Yelitza

Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
Yelitza.casanova@hotmail.com

El mundo actual, es una frase que quedó es desuso para darle paso a frases tan llamativas como el tercer milenio, la era de la globalización, la sociedad del conocimiento o la postmodernidad. Es por ello que en las dos últimas décadas, la variedad de discursos conocidos como postmodernistas, han ejercido una fuerte influencia en la vida intelectual que se desarrolla en las universidades, sujetas a suposiciones que colocan en tela de juicio al discurso del postmodernismo. En tanto que señala las cambiantes configuraciones del poder, conocimiento, espacio y tiempo, que caracterizan a un mundo que es paradójicamente global y diferenciado, cuya cultura actual está delimitada por lo superficial, lo práctico, el abandono de grandes ideologías y la pérdida de la capacidad de proyecto.

En lo expuesto existen suficientes elementos para sostener que en este siglo XXI, emergen indicadores de discontinuidad, ruptura y diferencia, en el que se hace más difícil definir no solamente las diferencias culturales, sino también determinar significados y conocimientos mediante los relatos ingeniosos de “Grandes Pensadores”, cuyo riesgo final sería caer en una gran simplificación, donde la búsqueda del saber como actividad filantrópica es desechada por considerar sólo lo práctico y utilitario; llevando como título la “Banalización del conocimiento”. Se hace esta declaración porque muy a menudo hay quienes dicen:

“Mejor no hablemos de eso” “Sólo me interesa leer el primer capítulo de ese libro” “Voy a chatear en la internet”

Recibido: Abril 2012

Aceptado Abril de 2012

Lo expresado conduce a pensar que actualmente, impera un mundo global, donde existe la presencia de técnicas informáticas, que simplemente se dedican al procesamiento de la información y en la cual el sujeto sencillamente le interesa la condición de estar informado, la totalidad de lo aparente o saber de todo un poco, cuando lo verdaderamente importante es profundizar los conocimientos de ese todo.

En ese sentido se acepta lo planteado por Azuaje (2007), quien señala que el mundo globalizado, a través del cable universal se puede cuestionar la sobrevaloración de los datos que equivalen a una especie de superexaltación de lo observable a expensas de las ideas, y cuya información adquiere poder gracias a los mecanismos de difusión. la industria publicitaria y la cultura comercial, sin embargo no se puede olvidar que la esencia es la búsqueda de la verdad, esencia de toda ciencia, por lo que la solución a esta problemática estaría dirigida a poner más énfasis en el para qué? antes de entrar en el cómo? pues es importante buscar una tecnología no para lo que es, sino para determinar lo que debe y puede ser.

Los contemporáneos, experimentan una sensación de vértigo al verse ante el dilema de la llamada “Globalización”, cuyas manifestaciones van en búsqueda de raíces, referencias y pertenencias; es decir de legados culturales, en cuyo caso es responsabilidad de la escuela como institución moderna, pero que sin embargo habría que reflexionar sobre este planteamiento ¿Qué hacer con ella en la llamada época posmoderna? ¿Responde acaso a una condición histórico – cultural definida?

Ante tales cuestionamientos, se debe puntualizar que la escolaridad ha venido sufriendo un proceso de desplazamiento del saber académico del aula al acontecimiento como correlato del agotamiento de la práctica educativa de la modernidad, cuya Educación estaba dirigida a sopesar sólo situaciones de certidumbre; por ello, la educación posmoderna como lo establece Mora (1997) no es un punto de llegada sino una etapa de transición. Razón por la cual le corresponde a ésta la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal; esta finalidad va dirigida a la búsqueda de un mundo más vivible y mas justo.

Según esta perspectiva, todo se ordena ya se trate de las exigencias de las ciencias y la técnica, del conocimiento de si mismo o de su ambiente y de la creación de capacidades que permitan a cada uno actuar como persona

protagonista de su propio acontecer cotidiano. Por consiguiente se estima reconocer la realidad en que se vive, la cual delimita una tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano. En consecuencia se hace necesario estar consciente que es el propio individuo, en su que hacer, a veces confuso e incierto, que va configurando la memoria del siglo XXI.

Se debe asistir a todos estos cambios profundos y acelerados como son por ejemplo la nueva sociedad de la comunicación y las nuevas perspectivas socioculturales, desde una óptica que considere el pensamiento complejo, siempre que se relacione un concepto con otros conocimientos u otras experiencias, se haga imaginación y se sienta su utilidad, en esa medida se aprenderá y se podrá crear. Si ello ocurre el algebra será la bendición porque ayudaría a resolver problemas reales y no abstractos, la historia proporcionaría una fórmula para comprender la existencia en el presente a través del pasado y el futuro, la geografía para entender que la tierra es un ser viviente y así en lo sucesivo, las mentes se abrirán a un espacio infinito de posibilidades para tener éxito.

Esto significa que hoy día se requiere de una acción dialógica que integre lo antagónico, lo competitivo y lo complementario; vale decir, erradicar la concepción mercantilista que la época postmoderna le ha adjudicado al conocimiento, propiciando una especie de bondad antropológica – pedagógica para la construcción de conocimientos basados en la propia identidad terrenal .

Por su parte Pérez (1997) expresa que para generarse un verdadero conocimiento, debe pasar por tres etapas: la de captación del estímulo exterior, la formación de la imagen perceptiva y el reconocimiento del contenido (conciencia). Así, si se considera tal planteamiento significa que es necesario enseñar a pensar, permitiendo que los estudiantes relacionen, conecten, construyan conceptos y resuelvan problemas para que la inteligencia se fortalezca.

Hoy, el conocimiento lo ofrecen prefabricado, aunque no hay dudas, que el presente proceso de transculturización, esta aniquilando todas las manifestaciones culturales, regionales y locales, pues cuyo frágil conocimiento de lo propio facilita la denominación de lo foráneo. Esto significa que se nos domina mas por la ignorancia de lo propio que por el poder de los otros, como lo decía el libertador Simón Bolívar.

En otras palabras, el secreto de la durabilidad de las grandes civilizaciones está, precisamente, en la preservación de sus legados culturales. Así, todo lo que hemos sido, somos y seremos, tiene una impronta cultural, cuya práctica humana está sujeta a una necesidad de plantear y replantear un conjunto de conocimientos, generados de una situación de carácter dialéctica.

Atendiendo a estas consideraciones cabe destacar que desde Kuhn, los avances que supuestamente se daban en la ciencia no se producían por una acumulación de conocimientos sino a partir de un cambio en el punto de vista, y que algunos autores lo denominan paradigmas; esto es una intuición que modificaba las imágenes del saber y los hacía extenderse en otra dirección. Pensar en que el saber o la verdad sobre el mundo, no era más que un cambio en la perspectiva de lo que hasta ese momento era visto. Muy cerca esta la crítica de Feyerabend y su contra hacia el método que descalificaba por completo la creencia de que el conocimiento se habría de obtener a partir de un juego determinado de procedimientos de investigación.

De acuerdo con lo expresado, existe una antigua tradición que concibe el “conocimiento”, como algo relacionado a la acción entre un sujeto y un objeto circunscrito a una época histórico-social en un binomio mente-mundo; por lo cual existe tendencia a aceptar que todo conocimiento se genera a partir de un proceso que se inicia en los sentidos, donde la sensación actúa en forma activa, en la cual los órganos sensitivos son parte integral del yo (sujeto cognoscente), que entra en contacto con un no yo (objeto conocido), generando así un impulso nervioso, que es causa de la imagen perceptiva. A esto se suma claro está las palabras, el discurso y el mundo: y que gracias a las interrelaciones sociales como vehiculadas por estos juegos de palabras, obtiene una serie de significados en consonancia con los aconteceres, actos o fronteras que se dan en ese ámbito espacial (mundo), así como el que es visible en él.

En consecuencia, la postura epistemológica del presente artículo está sujeta a que las ciencias humanas no comienzan con “mediciones”, sino con grandes ideas y que el progreso científico no consiste en el excesivo metodologicismo, que busca sólo la acumulación de hechos, eventos o acontecimientos, sino en ideas insurgentes, que serán sometidas a una aguda crítica.

En realidad, dicha posición está inclinada a aprehender el fenómeno, buscando comprender los procesos de su transformación, sus contradicciones y potencialidades de cambio, debido a que la historia no es estática, sino cambiante. Por ello se llega a considerar que todo conocimiento crí-

tico del mundo y de su dinámica transformadora debe propiciar acciones emancipadoras, donde el hombre como sujeto activo de la transformación de los fenómenos, dada su interrelación dialéctica desde el punto de vista cognoscitivo, cuestione críticamente los determinantes sociales históricos estructurados previamente en la medida en que revelan sus similitudes y contradicciones, sobre todo porque se vive en un mundo globalizado, que promueve la imposición de pautas culturales heterogéneas en todo el planeta producto de la revolución de las comunicaciones y el endiosamiento del consumo de productos. Se produce, en consecuencia, el desmoronamiento de las fronteras, que conducen a la pérdida de una identidad nacional de valores culturales y sociales y donde la verdad es lo que se vende, sin ningún tipo de fundamento científico.

Volviendo la mirada a lo expuesto, se puede decir que desde comienzos del siglo anterior venían haciéndose formulaciones que luego constituyeron hitos importantes en el desarrollo de la ciencia como por ejemplo: la teoría de la relatividad de Einstein, la teoría cuántica de Planck, y la teoría general de los sistemas de Bertalanfy. Sin embargo, en esta sociedad postmoderna el saber es visto en un sentido funcional, no como volar en sí mismo, como la reflejan los descubrimientos mencionados; sino que se opera en un sentido utilitario, pues la postmodernidad no cree desde el punto de vista analógico en baúles del saber, simplemente porque estos cambian de estatutos al cambiar las condiciones sociales que los sustentan. De allí que se fundamenten específicamente en la comunidad o como afirma Lyotard en los lenguajes (cibernético, informática, lenguajes máquina).

Forzosamente, esta transformación del papel del saber en la construcción del conocimiento afecta considerablemente el concepto de cultura, por lo que se puede decir que la cultura institucional no se fundamente explícitamente en la ciencia ni por tanto en el propio conocimiento, sino a través de la mediación simbólica entre los seres humanos en diferentes contextos que dan sentido y significado a sus propias acciones sociales y que van configurando su propia realidad social.

Hasta ahora, se ha planteado la realidad que envuelve la época postmoderna; así como los diversos indicadores que afectan notablemente la concepción del saber académico del aula, trastocado por un nuevo orden que privilegia el radicalismo utilitarista de la propia información. El conformarse con lo aparente y darle prioridad a nuevas forma de culturas nunca codificadas como son: la moda, la imagen y la publicidad; consideradas

éstas simplemente para vivir y no para reflexionar. De acuerdo con este señalamiento vale la pena preguntarse ¿Qué hacer entonces? ¿Bajar la cabeza con abatimiento, producto de un amilanamiento intelectual al asumir los criterios postmodernistas? ¿Buscar la fortaleza de la razón, para darle al hombre el destino que se merece?

Para dar respuesta a lo planteado, se considera que una posible solución sería integrar sinérgicamente los métodos, técnicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje, cuyo reto de las instituciones educativas estaría orientado a reorientar lo académico, con lo cotidiano. De modo tal, que se reconstruya un sujeto crítico y reflexivo y preparado para vivir en un mundo de incertidumbre y desafíos; donde el docente se preocupe más por el fin o para qué? educa; es decir por el plano teleológico de la educación, que por la cantidad de contenidos culturales presentes en las currícula de los centros educativos.

Con esto no se está descalificando la escuela tradicional presente en la época moderna, así como tampoco un cambio social de espaldas a la ciencia; sino un salto a una dimensión provisional en otro tiempo obstaculizado por los intereses particulares del ser humano. Razón por la cual los valores específicos de la modernidad como la racionalidad, el orden, el discurso y la dedicación, no pueden ser suprimidos, sino reinsertados en la nueva era, con otros valores como la imaginación, sensibilidad, emotividad y humanidad.

Se evidencia, desde esta perspectiva, la necesidad de equilibrio entre las tendencias racionales y emocionales del hombre en sus diversas dimensiones: física, espiritual y mental. En ello contribuiría muy eficazmente la coincidencia entre el filósofo hermenéutico (Gadamer) y el pionero de la nueva era (Capra). Claro está conjuntamente con la dimensión ética, estética, educativa y religiosa de la humanidad.

Se presenta una panorámica que exige hacerle caso a esa cultura en la que se vive, tenerla en cuenta para ver como se le responde desde el punto de vista del saber, en la que se incluyan tres elementos fundamentales: un ser humano creador que interprete y transforme su realidad, la libertad que sería el campo de acción de su capacidad creadora y la historia como escenario de ese ciudadano libre sobre el mundo que le rodea.

Desde este punto de vista, la educación deberá planear estrategias para el aprendizaje dirigidas a la formación de un ser humano integral, un líder eminentemente transformacional, que maneje una visión pluricultural; debido a que la cultura postmoderna defiende la heterogeneidad, la diferencia y lo diverso frente al criterio de lo homogéneo presente en la modernidad.

En consecuencia, significa desarrollar métodos, técnicas y procedimientos que conlleven al aprendizaje activo y personal del sujeto que aprende. Ello se debe a que la mayor parte del contenido de nuestra teoría personal está constituida por esquemas de conocimientos que ejercen un fuerte control sobre nuestras percepciones, pensamientos y acciones cotidianas. Para lograr este fin, se debe tomar como fundamento una filosofía educacional, donde los estudiantes construyan sus propios conocimientos en contacto con la interacción social y sus experiencias previas, porque cada conocimiento es personal y único entre todos.

Como complemento al conjunto de ideas expuestas, es conveniente enfatizar el hecho de ver al estudiante como constructor activo de conocimientos, puesto que todo aprendizaje humano, es básicamente el resultado de un proceso de construcción, donde la persona no puede verse ni compararse con un aparato de corte tecnológico, en tanto los aparatos no perciben ni piensan, sencillamente han sido diseñados o contruidos para procesar informaciones; mientras que para nosotros los seres humanos lo más importante son las propias construcciones que somos capaces de hacer con ayuda de nuestro intelecto.

En virtud de lo planteado, es necesario concebir por parte del docente actual, la construcción de conocimientos, dentro de un proceso interactivo y constructivo: la comprensión no será la adquisición de constructos, sino el logro de ellos, producto de las negociaciones e interacción con los otros sujetos, cosas y consigo mismo. Todo ello permitiría que los estudiantes generen conocimientos con cierta autonomía, usen su razón, piensen por cuenta propia, se interroguen y busquen el saber en vez de repetirlo.

Frente a esta consideración, para que cada persona pueda entender la complejidad creciente de los fenómenos mundiales y dominar el sentimiento de incertidumbre que suscita en este tiempo, en primer lugar debe convertirse en un ciudadano de este mundo turbulento y cambiante que está naciendo ante los ojos de la humanidad. Esto se dice porque se cree firmemente en las fuentes originales del conocimiento y que se encuentran en los libros.

De modo que utilizando un término fenomenológico, se hace necesario volver a la Eideia o esencia; ir a las cosas mismas, describirlas correctamente y elaborar una interpretación de su sentido, con ayuda de contenidos cognoscitivos dentro de una unidad estructural semántica. Sólo así se puede superar el mayor rasgo de locura de las personas que es seguir haciendo lo

mismo para conseguir cosas distintas. En este mundo de la cosmovisión en el que se utilizan los medios electrónicos en forma excesiva para procesar y almacenar información, se rechaza la bondad de los libros que permiten cuestionar, reinterpretar y crear formas particulares de conocimiento, pues es válido recordar que la vida está guiada por una realidad que se puede construir más adelante (postmodernismo), por lo que sucede en el pasado ha convertido a la humanidad en lo que es hoy en día; un complejo entramado de relaciones prácticas y utilitarista.

Razón esta para pensar, que las formas de conocimientos se originan en los márgenes que pueden ser empleados para redefinir las realidades complejas, múltiples, heterogéneas, que constituyen dichas relaciones de diferencia, y que favorecen las experiencias de los estudiantes, quienes definen sus identidades, mediante los códigos elementales de su cultura, siendo el más importante el lenguaje.

En consecuencia, la responsabilidad de la educación en materia epistemológica es un tanto esencial y delicada, por cuanto hoy por hoy se hace necesario encontrar los fundamentos de la propia cultura, debido al fenómeno de la globalización que traspasa las barreras de sus fronteras. Es también necesario reforzar la solidaridad y la colectividad social donde se debe reemplazar los intereses particulares por los valores compartidos.

En este sentido la formación académica debe, por tanto, esforzarse por hacer al sujeto consciente de sus raíces, a fin de que pueda disponer de puntos de referencias que sirvan para ubicarse en este mundo. La búsqueda del saber sería un excelente camino, pues ésta permite, primeramente, percibir una realidad determinada y que gracias al proceso investigativo el sujeto puede llegar a elaborar representaciones mentales y acciones intencionadas que permiten generar un conocimiento de tipo social, que puede ser perfectamente aplicado a situaciones educativas impostergables.

Con ello no se pretende que el docente tenga que acumular más información o aprender más cosas. Por el contrario, debe tratarse en lo posible que por medio de la búsqueda de ese saber, adquiera menos conocimientos dispersos y banales con el objeto de que aprenda a aprender, aplicando nuevos conocimientos que contribuyan a crear desde el punto de vista ético, la riqueza intelectual que la sociedad necesita para tener una mejor calidad de vida y por ende su propio bienestar.

Entre muchas cosas, se ha hablado sobre paradigma, conocimientos, educación, cultura; pero todos estos aspectos se contextualizan en las pau-

tas que conforman la atmósfera espiritual del postmodernismo, un mundo de profundas contradicciones como lo demuestran los cambios tecnológicos en los últimos años que escaparon a todo pronóstico. Esto es como especie de una gran aldea, donde el futuro se hace a partir de la comprensión del pasado con sus categorías históricas-sociales y con el aquí y el ahora. Se requiere entonces aprender a transitar por lo desconocido y complejo, haciendo uso claro de la madurez ante lo inesperado.

Por estas razones, el presente artículo, ha tratado de poner las bases para mostrar la pretendida “Banalización del Conocimiento” que está sujeta a lo aparente de una serie de constructos y secundada por los medios tecnológicos, que se dedican solamente al procesamiento de información que cobija a una serie de sujetos, denominados consumidores. Lo anterior propicia la búsqueda de otra salida, como es el mejoramiento continuo hacia la búsqueda del saber cómo actividad benefactora aprovechando el potencial intelectual que posee el ser humano, el cual no es ni debe ser comparado con ningún instrumento o aparato de corte tecnológico, empezando porque quien lo diseñó y construyó fue el propio ser humano, quien posee ciertas capacidades que en ningún momento pueden ser imitadas por las máquinas. Ejemplo de ello: la capacidad de iniciativa, el ingenio y la creatividad.

En función a lo expresado se debe erradicar la percepción, que concibe el trabajo intelectual como algo práctico y utilitario; sino que por el contrario catalogarlo como un “Amor intelectual” favorecido por un entramado de relaciones profundas, que conduzcan a nuevas ideas insurgentes necesarias para todo descubrimiento. En consecuencia, se aceptan los postulados del filósofo Habermas, pues considera que el ostensible abandono de lo teórico por lo práctico repercute en el obrar de la banalidad del saber.

De allí que se considere conveniente que todo proceso educativo, en términos de relación teoría-práctica, no deba ser planteado en términos jerárquicos, sino dialécticos, puesto que analógicamente se compara con una brújula (teoría) el mar (práctica) y el barco (el sujeto). Así el barco se apoya en una brújula para transitar por el mar, no perderse y trazar el itinerario deseado. Esto significa que el ser humano toma como base un cuerpo teórico, bajo el estilo de un tour cognitivo, para aplicarlo a una realidad según las necesidades y circunstancias presentes en una unidad epocal (postmodernidad).

A su vez, el recorrido por ese mar (práctica) hace comprender de manera más significativa el legado cultural, que cobra sentido pleno al ponerse en

contacto con las diferentes realidades educativas enmarcadas en el acontecer diario y que van sujetas a la construcción de normas, actitudes, destrezas y conocimientos en el aula. Como fundamento de las inquietudes anotadas, impregnado de incertidumbre, es precisamente lo que mueve al ser humano a crear cosas nuevas, pues la certeza de algo y sobre algo no promueve la búsqueda de lo distinto.

De este modo, cabe destacar que la función del docente dentro de su práctica educativa debe estar direccionada a un papel transformador de toda actividad de índole académica que pueda incidir en su aula de clase. Esta mediación se realiza a través de un doble proceso, por un lado en el plano cognitivo, en el cual el profesor propone, interpreta y valora las informaciones que recibe de sus estudiantes; y por otro lado emitir juicios acerca del proceso académico del sujeto, ampliamente influenciado por diversas destrezas (cognitivas, actitudinales y psicomotoras) que interactúan específicamente en el contexto sociocultural.

Dicha situación, sitúa la perspectiva de un agente activo (estudiante) de su propio aprendizaje, quien teniendo en cuenta las características y necesidades de su ambiente educativo, donde tiene lugar su actividad y siguiendo las orientaciones, prescripciones y aportaciones teóricas que considera significativas, tiene la oportunidad de planificar su propia intervención, así como evaluar sus propios progresos y deficiencias presentes en el día a día. Según estas consideraciones, es oportuno señalar que es el actuar aquí y ahora lo que da el carácter estratégico para desplegar una verdadera vivencia, tal como aseveraba Heidegger cuando decía, que la esencia del tiempo es representada como presencia; es decir, como constante y dinámico. Esto hace entender que en lugar de pensar que el mal consiste en no entender los desafíos de esta nueva era, hay que aceptar trabajar arduamente para enfrentar estas nuevas realidades, tomando como base un conocimiento cónsono de las propias percepciones, producto de la concepción dialéctica que envuelve todo saber.

En consecuencia, se hace necesario en materia educativa, la aplicación de una episteme emergente filosóficamente avalada por un pluralismo metodológico, que permita interpretar, comprender y transformar una determinada realidad; dentro de una dinámica procesual por encima de resultados absolutos y conclusiones definitivas. Por esa razón no resulta paradójico pensar que en términos de proceso equivale a admitir que la mejor revolución del conocimiento hoy en día es aquella que administra una permanente revolución dentro de la revolución misma.

Ejemplo de ello son los conceptos de pensamiento lineal por el divergente, en donde el conocimiento alcanza una condición avasallante, que en el caso educativo se refleja el hecho de utilizar excesivamente el hemisferio izquierdo (pautas, instrucciones) olvidando el derecho que promueve la iniciativa, la inventiva y la creatividad, cuyos significados vienen dados por imágenes y colores que permiten la apropiación creativa del saber. Otro ejemplo sería los cambios que ha sufrido la noción del destino; fue entendido en épocas pasadas como futuros predeterminados, luego en la modernidad como descripción imaginaria del futuro y finalmente ahora se asume el devenir como acción específica de hacer el futuro a partir del aquí y el ahora.

En base en lo anterior, conviene señalar que si se considera la vida como un proceso, en lugar de buscar éxitos o fracasos, se deben buscar aprendizajes, por lo que conviene pensar que hoy “ser es obligarse a ser, y obligarse a ser es ser”.. Frente a esta propuesta la tradicional escuela, ampliamente individualista, debe ser sustituida por el intercambio grupal, en el que se dé las construcciones del conocimiento a través de una interacción activa y constructiva entre los significados que el estudiante ya posee y las diversas informaciones que le llegan del exterior. Esto le permite reflexionar sobre la relatividad de su propio punto de vista para aprender a convivir con la diversidad de las interpretaciones múltiples y construir su propio juicio y su verdad particular a través de tantas verdades parciales.

De allí que sea indispensable para compartir significados personales de la vida en el aula, los principios de expresión y respeto a las opiniones ajenas, cosa nada fácil de conseguir. Por ello, es conveniente la aplicación de actividades académicas que enriquezcan la flexibilidad, la libertad y la democracia en el salón de clase. Así pues, si tomamos en consideración el ámbito de la era de la información, en la cual las nuevas tecnologías de la microelectrónica, junto con otras innovaciones; como los discos ópticos, la fibra óptica y la comunicación inalámbrica, que permiten enormes aumentos de potencias en el procesamiento de datos; sería oportuno preguntarse ¿dónde está el conocimiento que ha desplazado la información?

Según este planteamiento, se puede decir que el resultado de la revolución de la información depende de las acciones y decisiones que realizan los sujetos sociales que poseen poder en función de sus propios intereses y eliminando las barreras del tiempo y la distancia, cuyos usuarios accedan rápidamente a una cantidad ilimitada de información, lo que genera un tipo

de ocio intelectual, que no permite al sujeto buscar, constatar y producir conocimientos socializados, pues su rol simplemente se reduce a ser un consumidor asiduo de cualquier tipo de información que le suministre el aparato tecnológico. Ahora bien, no es la información, sino la sabiduría la que nos ayuda a comprender los requerimientos del entorno. Así, estos sujetos poseen tanta información que podrían pasar toda la vida almacenándola como una especie de banco de datos, pero que no tienen aptitud para organizarla ni para resumir los contenidos a partir de los cuales se pueden generar verdaderos conocimientos.

Esta apreciación induce a pensar que estos consumidores de información en primer lugar sólo se conforman con poseerla en su computadora, tomando en algunos casos las que les interesa y en segundo lugar, porque se apropian del concepto de crisis como excusa para no adentrarse en la complejidad y profundidad de los conocimientos, sino que por el contrario lo ven como algo traumático y asfixiante. Por lo que los sujetos se niegan a reflexionar, evitando salir de esa falsa concepción de crisis, siendo conformistas y asumiéndola como riesgos, sin detenerse a considerar desde el punto de vista ideal que puede ser concebida como oportunidad. Ejemplo de ello es el caso de Japón, un país de montañas, terremotos y un montón de islas, que no tienen petróleo, oro o aluminio, pero tiene un extraordinario concepto de la oportunidad que lo hace ver como un país pobre de gente rica. Se dice esto porque la oportunidad dentro de la concepción de crisis, viene dada para ellos por el intelecto e ingenio de su pueblo para seguir adelante con los escasos recursos disponibles que poseen. Pero que se aprecian, valoran a sí mismos y a su trabajo, según el mérito que tienen y que deberían tener.

Ahora bien, en una sociedad como la venezolana en la que el valor supremo es el éxito, en términos de valoración externa, los miembros que viven en ella, necesitan más que nunca considerar el único logro que realmente importa: el triunfo en términos de valoración interna. Ese es el camino al que se llega con la educación, por lo que poco a poco se alcanzará a entender que el verdadero propósito de la educación es formar a los seres humanos para aprender lo más importante de todas las ciencias y lo más importante de todas las artes a saber: la teoría y la práctica de las relaciones humanas.

Todo ello ubica a los docentes en un debate que durará mucho tiempo, ya que, el futuro de la humanidad dependerá de las conclusiones del mismo.

Es, por tanto, esencial que éstos estén lo mejor preparados profesionalmente, para practicar de manera efectiva en ese debate. Si como se percibe la educación es la oportunidad, se adquiere una obligación moral de asumir como cada persona puede disfrutar esa oportunidad. Es tiempo de terminar la actual labor de descubrir lo que se debe hacer; porque por ejemplo en una edad convulsionada por lo atómico, se hace necesario resaltar que la seguridad no es un asunto de armamento, sino de inteligencia, a la que se unen la habilidad de pensar y la habilidad de amar con todo el corazón. De esta manera se rechazará conscientemente todo tipo de alienación; tomando como primordial lo humano ante el materialismo y el consumo, por muy atractivos que se presenten.

Visto así vale la pena rescatar una frase de Bernard Low cuando dice que: “Sólo los que ven lo invisible pueden realizar lo imposible”. Lo anterior quiere decir que debemos dejar en el pasado la esperanza en la revolución y adoptar la revolución de la esperanza; pues se hace necesario admitir que la esencia paradigmática que mueve las visiones epistemológicas en todos los campos del saber, deben responder a las peculiaridades de un entorno altamente cambiante, en cuyo caso el ser humano tiene absoluta potestad para tomar sus propias decisiones que lo sintonicen con la búsqueda de un mejor bienestar para si mismo y sus semejantes. De allí que el camino hacia el cielo, desde el punto de vista del cristianismo es ya el cielo.

Frente a esta realidad se debe precisar que en el período llamado post-modernista lo que verdaderamente importa es disponer y transformar radicalmente los medios naturales, para una finalidad utilitaria, todo ello inmerso en un proceso capitalista heredado a la modernidad, pues el ser humano moderno nació en un mundo lleno de reglas y controles, un mundo burgués en donde se aplaude a hombres y mujeres obedientes, cargado de conciencia útil, una persona apta para la producción, pero carente de reflexión y con una visión limitada del universo. Por ello se aceptan las ideas de Foucault al decir que el ser humano actual es heredero de un gran número de máquinas represivas que van contra de la capacidad reflexiva del sujeto. Ocasión propicia para preguntarse ¿Cuál es la razón de que el conocimiento se halla convertido en mercancía para ejercer poder? ¿Acaso será necesario establecer cuál es el orden del conocimiento?

Dando respuesta a los planteamientos, se considera que hoy día los seres humanos están siendo presa del vaivén postmodernista, que hace que se entregue a la fruición del instante, sin raíces y sin nada que lo alinee en

ninguna fila diferente a su subjetiva, caprichosa y libre veleidad. Lo cual hace que quede a merced la internet, de la publicidad y de la moda; es decir como una especie de alienación que concibe a la persona en objeto que usa, incluso su pensamiento y espíritu se ha convertido en mercancía, cuyo valor viene dado por su capacidad de consumo.

De allí que se hace perentoria la necesidad de establecer el orden del conocimiento. Primeramente a través de una sensibilidad social que permita garantizar la conservación y auto-conservación del ser humano quien es el portador de la razón, herramienta necesaria para cuestionar críticamente los conocimientos que pretenden ser alienados por esta sociedad de consumo capitalista y en segundo lugar buscar la realización humana por medio del saber integral, recuperando así al arte y a la cultura en general.

Tomando en consideración lo planteado, se puede decir que esta nueva era delimitada por lo aparente. La conciencia del sujeto está dominada por la ideología pragmática, cuya atención se ve influenciada por lo que se hace, lo que ya se ha hecho o lo que se piensa hacer, pues lo que se presenta en la vida cotidiana es lo más real de su conciencia, así por ejemplo sentirse profundamente interesado por el grupo de objetos que intervienen en la tarea diaria, tales como Máquinas de coser, hilos, telas, agujas, revista de moda; si es costurera.

Sin embargo, la realidad demuestra que la vida cotidiana no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora, sino que trascienden otras esferas de la vida sobre las cuales hay que indagar por ejemplo la religiosa y el sentido de la cultura. Razón por la cual toda persona en su proceso de abordaje de la realidad, en la cual se producen infinitud de aprendizajes, se interrelacionan con un orden cultural y social específico, mediatizado para ella por los otros significantes a cuyo cargo se halla una filosofía del lenguaje, centrada en las relaciones de conocimiento y la acción comunicativa de los sujetos, denominada por Habermas como la “Racionalidad comunicativa”, que hace por supuesto la presencia del diálogo y el entendimiento.

Finalmente, atendiendo a las consideraciones expuestas, se puede concluir que la postura epistemológica que se adopta en este artículo, es precisamente, saber que todo nuevo conocimiento se construye a partir de un conflicto; en este caso cognitivo, en el que aflora el deseo explícito de superar viejos errores, poniendo en práctica desde la observación hasta la síntesis (Procesos mentales) que permiten la apropiación creativa del saber

y donde lo más maravilloso, es encontrarse con un clásico como Platón, que en su diálogo “El sofista o del ser” plantea ideas tan actuales para el panorama educativo, en el cual hace mención de que de todas las ciencias que se puedan ingerir, no le van a sacar ningún provecho, hasta tanto no se hayan eliminado las opiniones que impiden el camino de la enseñanza. Esto quiere decir que se debe aplicar conocimientos de una determinada ciencia, de acuerdo a la naturaleza epistemológica del fenómeno que se va a someter al estudio; es decir su esencia. Así vemos que este pensador, utiliza la actitud crítica que debe tener un científico para encontrar la Eideia, desde el ángulo fenomenológico; de dicho conocimiento.

En definitiva, todo conocimiento se genera a partir de dudas, el cultivo de la confrontación, el uso de la dialéctica y la creación de conflictos con respecto a las preocupaciones del sujeto que aprende; esto no es de ahora, pues se inscribe en la más seria, sólida e histórica tradición pedagógica-epistemológica, sembrada en las raíces clásicas de los maestros griegos (Sócrates, Platón, Aristóteles). De modo que la educación debe en cada sociedad fomentar en las personas los atributos mencionados anteriormente, sólo así la manera inteligente de la especie humana para asimilar conocimientos socializados, hace que se desarrollen momentos de reflexión necesarios para actuar con agudeza y acierto; frente a las situaciones problemáticas que se presentan en la vida académica día a día.

Referencias

- AZUAJE, F (1997). Abordar la superautopista desde una carretera de tierra en nueva sociedad n 147. Caracas- Venezuela.
- LYOTARD, J (1994). La condición posmoderna informe sobre el saber. Ediciones cátedra s.a Madrid- España
- MARTÍNEZ, M (2009). Nuevos paradigmas en la investigación. Editorial Alfa. Caracas-Venezuela.
- MORA, P (1997). La escuela del día después. Grupo de investigación de historia de las mentalidades. ULA. Táchira- Venezuela.
- PADRÓN, J (1997). Tres críticas a las doctrinas del paradigma emergente. CIECH UNERSR. Caracas- Venezuela.

PÉREZ, J (1998). Entre la utopía y la paranoia en revista de occidente n 206. Barcelona- España.

PÉREZ, A (2008). Educar en el tercer milenio. Editorial San Pablo. Caracas- Venezuela.

STALLBRASS, J (1998). Formas de la identidad en el ciberespacio en revista de occidente n 206. Barcelona-España.

Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia

CHOURIO LÓPEZ, Dayanet

*Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
dayanetchouriol@hotmail.com*

Desde sus orígenes el ser humano siempre ha tenido la necesidad de conocer su ambiente y dar respuestas a los cambios que en él ocurren. Un proceso natural de interpretación a tales acciones, se produce gracias a la memoria, pues se piensa desde el presente.

Asimismo, Chartier afirma que la memoria histórica no se puede construir sin combinar la memoria colectiva e individual, pues historia y memoria, no son lo mismo. La primera se inscribe en el orden del saber universal aceptable, sujeto a procedimientos científicos, mientras que la segunda está determinada por “las exigencias existenciales de las comunidades para las cuales la presencia del pasado en el presente es un elemento esencial de la construcción de su ser colectivo” (2005:20).

La memoria es un recuerdo activo del pensamiento humano, una experiencia vivida en un presente inmediato, que deja huellas de acuerdo al grado de intensidad propia de su acción. Esta forma, parte de un conjunto de emociones, y sentimientos sujetos a prácticas prolongadas que se convierten en acervo cultural. En éste sentido, la memoria está ligada al presente, es decir: a un pasado que persiste en el recuerdo y permanece vivo, gracias a la oralidad.

La historia Oral implica “escuchar de las propias palabras, voces y gestos de la gente...La historia oral devuelve a los individuos su papel en la historia y recupera la subjetividad que la historia tradicional negaba por ser incompatible con la construcción del conocimiento científico” (Garay: 1990:19).

Recibido: Mayo 2012

Aceptado Octubre de 2012

La historia oral es una mescolanza del verbo que se perpetúa en el tiempo sobre la multitud, de la gente de a pie, sobre sus trabajos, experiencias de vida, romances, jergas, tradiciones hechas del día a día, y en sociedades sin escritura. Muestra sencilla de las prácticas cotidianas, propias del conocimiento de los pueblos y su gente.

Como proceso formativo, es válido, pues se encuentra en la historia vívida; de la experiencia hecha de mano de cultores, artesanos que se destacan a lo largo del tiempo y dejan en sus haberes múltiples enseñanza del hacer cotidiano. Tácitamente la convivencialidad nos ayuda a comprender el hecho histórico y tratar de asimilar de manera mucho más fácil el presente. Es decir, estas prácticas sociales forman cúmulos de modelos válidos para la investigación, propia de cada época y razón de ser, de tal manera se puede asumir hitos referenciales del hecho histórico, evitando una mezcla discursiva del ayer y el hoy. Debemos partir que su estudio es factible, debido a los elementos que surgen del entramado social, local o comunidad abordada.

Un ejemplo claro es nuestro antepasado indígena, que vincula sus tradiciones culturales, prácticas sociales y cotidianas desde la oralidad. De igual modo, como mecanismo de información permanente va de generación en generación, pues la mayoría de los grupos étnicos eran ágrafos, perpetuando sus costumbres y tradiciones desde la oralidad. Entre estos grupos podemos mencionar solo en la región zuliana a la cultura Wayuú; Yucpas y por otro lado, podemos mencionar otras prácticas culturales como el culto a San Benito o simplemente basta con escribir las reseñas y cuentos del lago de la mano de nuestros pescadores. La historia antes de ser escrita fue contada, fundamentada a través de mitos, costumbres y leyendas.

Otro ejemplo muy nuestro y con un pasado reciente es el petróleo y su influencia en la vida económica y social de muchas familias venezolanas. Partiendo de este principio se puede construir la historia del petróleo y la influencia en el desarrollo de la Costa Oriental del lago de la mano de muchos de sus trabajadores a través de las fuentes orales. Un ejemplo claro es el la reciente publicación del SOEP denominada Petróleo y Clase Obrera. Orígenes de la clase obrera en Venezuela que representa la memoria de Manuel Taborda; también se cuentan con algunas entrevista realizadas a Olga Luzardo; luchadora social y fundadora del Bloque Nacional Democrático en 1936. Cada uno de estos personajes se convierte en una fuente oral invaluable para cualquier historiador que quiera reconstruir la historia inmediata

con fundamento en las memorias de los trabajadores petroleros, y la consolidación de los sindicatos y toda la riqueza social, cultural y económica que de estos se generaron.

En el sentido anterior es necesario aclarar que aún se cuentan con personas que marcaron pauta en las generaciones sindicales, del ayer y del hoy; que vivieron y que viven la experiencia de los primeros núcleos o centros pobladores a raíz de la explotación petrolera. Definitivamente la Historia Oral contribuye a la comprensión de la historia nacional, debido a que no podemos partir de hechos aislados, para el estudio de una sociedad, homogénea como la nuestra.

La fuente oral como recurso didáctico.

Desde una perspectiva metodológica podemos utilizar la fuente oral como un recurso para la investigación y la dinámica educativa. Esta dualidad permite al docente motivar a sus estudiantes; primero a una investigación determinada, fundamentada en una particularidad (indagar quien fue el fundador de su comunidad y las razones que lo impulsaron a hacerlo) hasta la comprensión de procesos globales (como el desplazamiento de las masas humanas, del campo a la ciudad, debido al petróleo). Solo como un ejemplo o punto de partida para la construcción del conocimiento histórico contemporáneo.

Este trabajo desde una vista pedagógica se fundamentará en la Historia Oral como estrategia de enseñanza para la comprensión y estudio sobre una realidad a través de fuentes orales proporcionadas por familiares, Vecinos, Consejos Comunales y comunidad en general.

Desde esta perspectiva Alfaro (1989:20) evoca “la historia sólo cobra su verdadero valor como medio para conocer el presente. En este sentido, contribuye a que el alumnado comprenda mejor la sociedad y la cultura donde vive... Vista así cobra una función decisiva en la adaptación del joven a su medio, o lo que es lo mismo, es decisiva en el proceso de socialización.”

Método y técnicas para las entrevistas.

Como objeto de estudio, se utilizará la entrevista a personas claves; donde estas puedan exponer de forma natural situaciones propias de la investigación. La entrevista es un instrumento que le permite al investigador recabar información pertinente sobre un tema determinado ya sean entrevistas abiertas o estructuradas:

La entrevista abierta permite dar apertura al exponente, es decir, el participante es libre de emitir juicios valorativos sobre una situación determinada. El investigador debe mantener el criterio del tema a investigar formulando preguntas claves y concretas, pues en oportunidades se puede desviar la atención del tema a investigar.

En la entrevista estructurada, por el contrario, se propone la creación de esquemas de trabajo, ésta inducen al participante a dar respuestas concretas del tema en cuestión. En este caso, se presenta un cuestionario donde las preguntas suelen ser más cerradas estableciéndose un orden pre-establecido por el investigador.

En ambos sentidos la entrevista permite recabar información partiendo del criterio individual del entrevistado.

Para Martínez (1999:107) “la fuente oral, aporta testimonios a veces exclusivos y a veces complementarios de la escritura, contribuye a la creación de un “clima” de humanidad del hecho histórico. Y este clima es el que pensamos pueda contribuir a fomentar una motivación y actitud más positiva en el estudio de la historia inmediata por parte de las jóvenes generaciones.”

El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque permite conocer cuáles son los procesos de razonamiento por parte del estudiante durante la investigación; su percepción de los entrevistados, la reflexión sujeta a partir del conocimiento antes, durante y después de las entrevistas.

Desde una perspectiva metodológica la historia oral aporta:

- Reconocimiento del desempeño del otro, en su devenir cultural, arrojando datos, experiencias de vida propios de cada localidad.
- Vínculos afectivos, que puedan dar reconocimiento a personajes que dejaron huellas y son olvidados por la historia tradicional.

Este tipo de prácticas educativas generan un cúmulo de sentimientos positivos y motivacionales al poder entrevistar a un líder o al cronista de su comunidad, a la abuelita que tiene un estilo muy propio de elaborar un chinchorro para la pesca, entre otros personajes, que por algún motivo en particular se destacaron en su accionar de vida. Permitiendo al estudiante conocer la historia de su localidad; aleatoriamente podrían ser sus vecinos próximos o hasta un familiar cercano. Promoviendo significativamente el interés del estudiante por el estudio.

Estos fenómenos sociales marcan pauta por su naturaleza desde los factores exógenos hasta los endógenos, es decir se toma en cuenta todos los elementos involucrados. En tal sentido, el método fenomenológico como objeto de estudio, permite hacer un análisis de la vida cotidiana, ricas en contenido, manifiestas de muchas maneras partiendo de la forma de hablar hasta la realización de un plato típico, siempre atento a los pequeños detalles, que en esencia nutren la investigación.

Según Martínez y Hernández (2011:139) el método fenomenológico se centra en el análisis de esas realidades vivenciales que son pocos comunicables, pero determinantes para la comprensión de la vida de cada persona... En sentido amplio, se aplica a las investigaciones psicológicas, sociológicas, educacionales, etc., en que se pone el énfasis a partir de una descripción de la conducta humana.

La puesta en práctica de la fenomenología es válida, para el estudio de la tradición oral, como estrategia de enseñanza de la historia y didáctica de las ciencias sociales, desde una perspectiva crítica y reflexiva, de personajes o ejemplos vivos que defienden su idiosincrasia. El objeto de esta etapa permite obtener resultados concretos del estudio, consolidando una imagen más clara de la realidad. Desde la triangulación como mecanismo de credibilidad para contrastar con los antecedentes con los resultados emitidos por las entrevistas realizadas.

Según Guanipa (2010:118) la triangulación es una garantía para impedir que se acepte con demasiada facilidad la validez de las impresiones iniciales y para lo cual utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores con la intención de ampliar el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación para corregir los sesgos que aparecen cuando que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador, con una técnica y desde un solo ángulo de observación.

Toda investigación está comprendida por un conjunto de supuestos epistemológicos, que nos permite interpretar la actividad encaminada al descubrimiento de nuevos conocimientos en el campo de las ciencias. Cabe destacar que este es un trabajo cooperativo y requiere de dos o más involucrados, para que el resultado sea exitoso.

Recomendaciones para los docentes y para los estudiantes en el difícil campo de la historia inmediata.

- Fase I: A cada estudiante se le propondrá el estudio de un determinado momento histórico del pasado reciente. Un hecho de interés indivi-

dual o colectivo que tenga incidencia en cierto grupo o grupos; un ejemplo pudiera ser: “Memorias del paro petrolero en el Distrito Bolívar de Cabimas”. Se sugiere el uso de, un tiempo bisagra, es decir, un lapso de tiempo determinado, como coyuntura de las acciones propias del panorama. A partir de este principio se escuchan relatos, crean hipótesis, corroboran los hechos y posibles consecuencias; para ello, se deberá elaborar un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, siendo la entrevista el mecanismo válido para su abordaje.

- Fase II: Esta etapa consiste en la selección del informante(s) clave, el estudiante escogerá la persona(s) más relevante que participó dentro del proceso, también es indispensable que cuente con buena memoria, pues narrará y describirá los hechos, tal cual sucedieron. Los recuerdos y experiencias vividas, por el informante serán para el investigador la fuente fundamental de la investigación. La misma entrevista se puede realizar a otros involucrados para contrastar toda la información narrativa. Permitiendo al alumno la orientación adecuada en la reconstrucción histórica antes aludida.
- Fase III: Se requiere el uso de materiales instrumentales; como grabadoras video-grabadoras, entre otros; con el fin de registrar oral o audio-visualmente, las entrevistas realizadas a los exponentes. Este proceso dará un resultado efectivo mediante la entrevista a una o varias personas permitiendo al estudiante contrastar la visión de los informantes y llegar a conclusiones.
De igual modo, vale destacar cuando se utiliza las grabadoras lo expresado por el informante debe ser transcrito por el alumno textualmente. Será imprescindible que el investigador busque información y documentos, para poder contrastar lo aportado por los informantes con lo que ofrece otras fuentes referenciales.
- Fase IV: Se procesara los datos arrojados por los entrevistados y se presentara un ensayo libre escrito por los estudiantes donde narren su experiencia en el proceso de investigación y sobre los resultados de su trabajo en materia de producción historiográfica.

Reflexiones finales:

La historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia, desde una perspectiva metodológica, permite comprender las acciones propias de un

colectivo o acciones comunitarias, producto de la mano experimentada de artesanos, cultores, constructores entre otros, que en su quehacer diario han dejado huellas palpables en sus espacios vivenciales.

En definitiva, es historia de las masas, historia de los pueblos o sectores que aún no forma parte de una historia nacional. Como resultado del poco interés en las políticas de estado; podríamos contrastarlos con los pocos textos en torno a la tradición oral, local y comunitaria. Fundamental para el desarrollo cultural de las sociedades.

Todos estos elementos, en manos del docente investigador podrán generar resultados favorables para sus estudiantes, desde el punto de vista didáctico, cognitivo y reflexivo. Así como un estímulo constante, en la búsqueda de la información veraz.

Referencias

ALCOBAS, S. (Comp.) (2000). La expresión oral. Ariel. Barcelona. España.

ALFARO, L. (1989) “Didáctica de la Historia.” Circulo de Educadores lectores. Caracas. Venezuela.

CHARTIER, R. (2005) “El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito” Ediciones de Universidad Iberoamérica. México

GARAY DE G. (1999) La entrevista en la historia oral: ¿monologo o conversación? Revista Electrónica Investigación Educativa, noviembre, vol. 1, número 1. México.

GUANIPA, M. (1999) Reflexiones Básicas sobre Investigación, 1era edición, editorial URBE. Gráfica González. Venezuela.

LOMAS, C. (2001). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. (Vol. I y II). PAIDOS. Barcelona. España.

MIGUÉLEZ, M. (2011). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Editorial Trilla. México.

MARTÍNEZ y HERNÁNDEZ, E. (1999). Metodología Docente de la Historia de América. La fuente oral como recurso didáctico. Editorial Asociación Española de Americanistas. Pamplona. España.

III Arte



Bajo el Cují. Mercedes Rey

Sobre la misma tela

Carlos Sánchez Fuenmayor

Los velados paisajes Wayuú de Mercedes Rey parecen visiones de la luz directa del postimpresionismo en el Zulía. Encantos de la naturaleza aborigen, ponen en evidencia dibujos de dunas que apresan matices de tierra caliente, fogosa, con un golpe de sol que destella el color del modo más intenso. Un blanqueo pictórico donde persigue enseñanzas de silencios, algarabías de pasión bajo mantas de arabescos, dando movimiento a las pupilas que transformaron miradas primigenias, envueltas en los espejismos de aguas pastoreadas por el sol.

Mercedes Rey pinta el sueño Wayúu en paleta costumbrista. Sus trazos de pincel cuentan la vida de la brisa en esos retiros de vientos que retratan con frescura el paisaje de los sentidos etnográficos. Su pincel observador de horizontes plásticos, trasciende la mera representación de lo que es, para enseñarnos lo que subyace, lo que esta, aunque no lo veamos. El tiempo, donde el correr del aire tiñe los espacios de paradas, sombras intuidas por la tradición de captarla realidad vivida. Veladuras pictóricas de una imagen secreta de todo lo que toca un baño de luz sobre la misma tela.

Sus cuadros tienen marcada intención paisajista en recodos de magia Wayúu. Firme, atrevida, alegórica, reflejo de una necesidad de indigenismo, de expresión cultural que denota dominio, soltura, sublimación en gestos medio abstractos, en sugestivos y elementales rasgos expresionista. Figurativo, donde el carácter etnológico de la artista, abarca espectros de la antropología pictórica, al componer arqueológicos lienzos dentro de la absoluta conciencia de la realidad Zuliana. Entre mitos y leyendas, a escalas de lo onírico, se despiertan las figuras como princesas.

Horizontes mágicos

Mercedes Rey, Caraqueña de nacimiento, Cabimera de corazón, aventuró en las artes hasta abordar un caballete al aire libre que la llevaría a otro periplo: recorrer las imágenes de tanto puerto y crear una costa de navegación por la pintura, para meterse en corrientes profundas sobre la plataforma continental del americanismo. Con pinceladas sueltas y exactas compone atmósferas peninsulares, en cuyas imprecisas manchas se ve insertado el dibujo que retrata la gran sensación de lo que hay de sereno, en el arrebatado cromático y en el ímpetu creador.

Autodidacta, con una trayectoria bastante extensa de naturalismo, de nativismo, extendiéndose su identidad a esa espiritualidad de formas transidas de calor en esas fronteras del color más puro que, por su tonalidad, lo distancia de las manifestaciones populares. Sin más ítmos que los de su propia búsqueda de simbolismos. Sorprendente en las variadas exposiciones individuales y participaciones colectivas, dentro de la diversidad de tendencias populares, de vanguardias plásticas de la Costa Oriental del Lago de Maracaibo.

Surcando rumbos Wayúu, viajan los efectos llenos de colores horizontales de Rey. Imprimiendo tensiones verticales de ancestralidad a una línea de expresión en el fondo de la forma. El sentir autónomo de una pintura absoluta en tanta gama de ocre y amarillos climáticos. Muchas veces imaginado en ese acento de plenitud que pone fin a la travesía de lo representativo, cuando Mercedes, en un énfasis estilístico, delimita los campos pictóricos de la “etnia de la gente”.

Ecós de miradas

Hablar de naturalismo sería absurdo. Son concretas estas miradas, desde el momento que en lo que ellas se ventilan es etnopintura. Retratos nativos, entendiéndose la expresión, como una visión sensible de cosmogónica que aparece en el espíritu de los lugares. En todo caso, las referencias naturales de Mercedes Rey abarcan toda la guajira, una geografía teñida de cierta evocación y nostalgia al pastoreo de nubes que construyó dioses, significativos y sólidos, en una buena parte del arte que resulta sutilmente evocador, conforme al ideal de sus días soleados.

Una intuición profunda hace del arte Zuliano una línea de equilibrio, de contención poética, de moderación de motivos en la expresión pluricultural. No se puede comprender la pintura Wayúu, con sus contradicciones y sus

lógicas, como una representatividad menos en el catálogo general de las artes Zulianas. El color en el Zulia se gradúa en los matices del calor que envuelve la región, donde cierta relación de tonalidades pautan la armonía, muchas veces empastada por los lienzos en parte, a despecho de pinceladas de telón entero, sin distribuir en la gradación de luminosidades.

Mercedes Rey expresa el encanto de la naturaleza y de la luz del modo más intenso en una pintura hecha al natural, a base de la yuxtaposición de las líneas y los colores, concentrados en una especie de tapiz plástico para el patrimonio óptico, visual, que hace de la relación cromática una expresividad normal y emotiva como escenas captadas con la más espontánea naturalidad. Un arte típicamente figurativo que advierte un sentido descriptivo de unas estampas culturales, y una apariencia muy simple y pura de cierto primitivismo que se identifica con lo característico de la región.



Campamento, Mercedes Rey

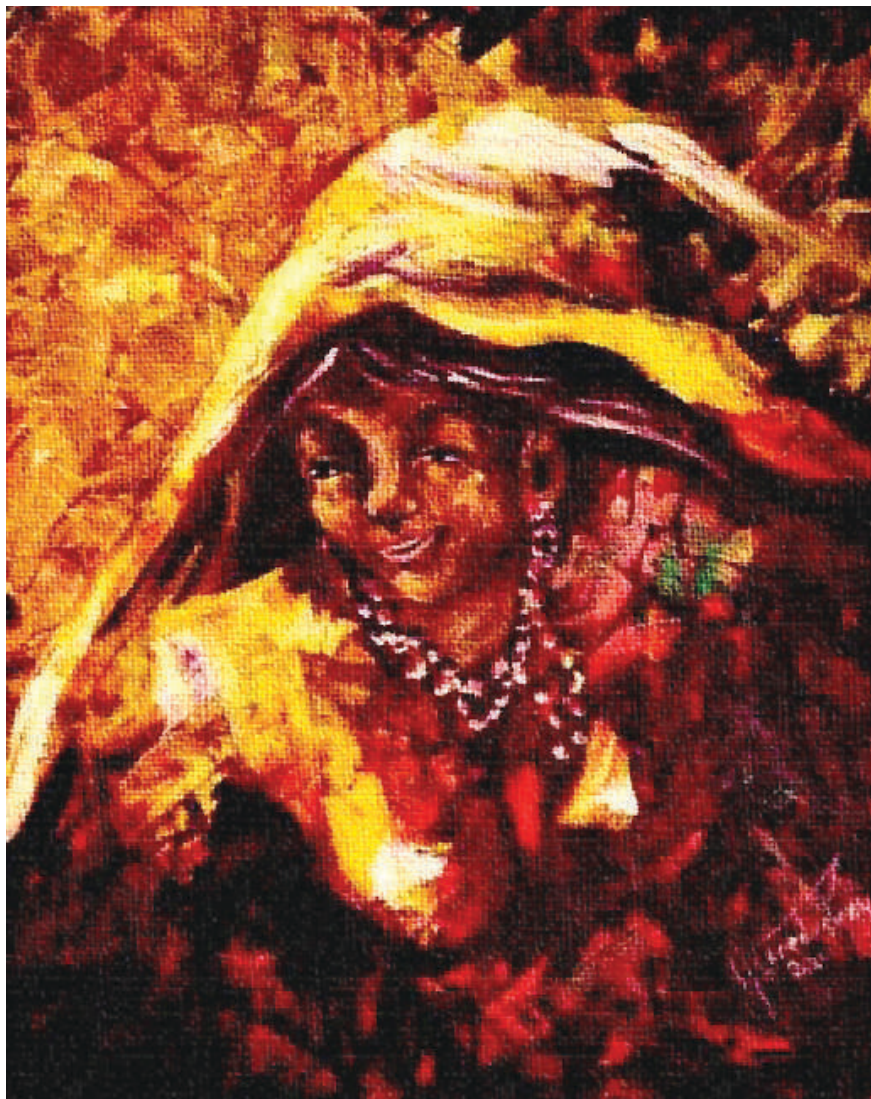


Las Pulgas, Mercedes Rey



Collares, Mercedes Rey

IV Reseña Bibliográfica



Yonna. Mercedes Rey

**Pensamiento Filosófico Venezolano.
Una aproximación a su historia.
Autores: Lino Morán y Johan Méndez.**

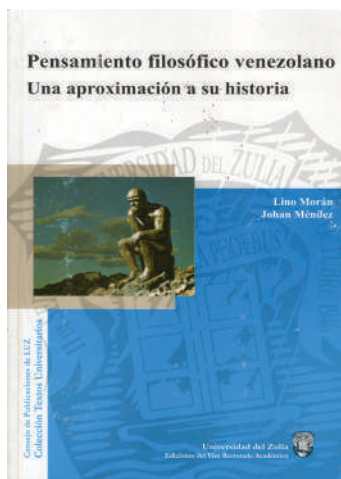
Colección Textos Universitarios. Libros
de LUZ ediciones del Vicerrectorado
Académico junio de 2012⁵.

Comentario: Rafael Lárez Puche⁶

El estudio del pensamiento latinoamericano ha surgido como herramienta base para el rescate de una identidad nacional y regional en el nuevo surgir de los pueblos que han asumido la lucha por la independencia social e intelectual. Bien sabemos que en la historia latinoamericana y venezolana se ha asumido como base para el desarrollo de la sociedad la filosofía y el pensamiento intelectual, incluso asumiendo autores occidentales para los estudios propios a nivel superior.

La obra de los doctores Lino Morán y Johan Méndez nos transmite esa necesidad de estudiar el pensamiento latinoamericano, específicamente en Venezuela, donde existe un pensamiento filosófico desde que se establecen los pueblos originarios. Una necesidad que pasa por estudiar las reflexiones y las ideas de algunos venezolanos que aportaron a la construcción del pensamiento en cada contexto por el que pasó Venezuela; la obra es como dirían los propios autores, “*una reconstrucción histórica de la filosofía desde una perspectiva liberadora*”.

El trabajo se divide en cinco capítulos donde cada uno representa una época que tuvo una representación en cuanto al establecimiento de un pensamiento filosófico, comenzando por un primer capítulo donde se



5. Puedes ubicarlo en las oficinas del Consejo de Publicaciones de LUZ. Colección Textos Universitarios. Asimismo puedes ubicarlos en formato PDF en la página del Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales de la Unermb <http://www.ceshcunermb.com.ve/> en el enlace Colección Rafael María Baralt.

6. Estudiante del VI Semestre de Educación, Mención Ciencias Sociales, Área Historia. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Editor Revista Encuentros. Correo Electrónico: rlarezp11@hotmail.com

analizan algunas culturas de los tiempos pre-hispánicos en Venezuela y sus ideas a través del mito sobre lo que es la vida; un segundo capítulo donde se estudia la postura de varios autores en la época colonial ante la filosofía occidental y la modernidad temprana. Así pasamos al tercer capítulo donde nos llevan a los tiempos de la ilustración y la independencia, haciendo referencia a varios pensadores de la época en cuanto a la filosofía de la ilustración, luego pasando por mitad del siglo XIX con la filosofía conservadora y liberal y terminando con el nacimiento del positivismo en Venezuela a finales del siglo XIX y comienzos del XX. El cuarto capítulo nos lleva a un siglo XX con el anti-positivismo y los debates filosóficos universitarios ante la naciente burguesía. Y terminando con un último capítulo donde se valora el nacimiento de las corrientes que proponen una nueva manera de hacer filosofía, el desarrollo de la filosofía de la liberación, además de mostrarnos las posturas filosóficas ante los nuevos procesos neoliberales a finales del siglo XX y el nacimiento de la Revolución Bolivariana. Terminando con una reflexión a la que llamaron: Venezuela, epicentro del pensamiento crítico latinoamericano.

Origen y desarrollo del debate socialista en Maracaibo (1849-1936).

Contribución a la historia del debate socialista en Venezuela.

Autor: Reyber Parra Contreras.

Colección Textos Universitarios. Libros de LUZ. Ediciones del Vicerrectorado Académico junio de 2012⁷.

Comentario: José Lárez Rubio ⁸

En esta obra, el autor pretende explicar el origen y desarrollo del debate socialista en Maracaibo entre 1849 y 1936 a través de una división temporal y espacial en el desarrollo de dicho debate: A saber: La segunda mitad del siglo XIX, el primer tercio del siglo XX y el año de 1936. En cada uno de estos períodos se analiza la visión del socialismo en el pensamiento de algunos intelectuales locales.

La investigación demuestra la coexistencia, durante el período estudiado, de dos tendencias ideológicas desde las cuales se interpretó el socialismo: una tendencia de orientación conservadora, opuesta en su totalidad a los planteamientos socialistas; y otra, proclive a las ideas heterodoxas, que en varios casos se tradujo en la aceptación de algunos principios del socialismo, y en otros a una adhesión plena de esta doctrina. Los intelectuales que formaron parte de las tendencias mencionadas hicieron uso de diversas estrategias discursivas por medio de las cuales fijaron posición en relación con el socialismo. En los discursos de cada uno de ellos son notorias, por un lado, las repercusiones de los acontecimientos que marcaron la historia de las corrientes socialistas y, por otro, la presencia de un conjunto



7. Puedes ubicarlo en las oficinas del Consejo de Publicaciones de LUZ. Colección Textos Universitarios.

8. Profesor del Proyecto Ciencias Sociales en la UNERMB. Coordinador del proyecto Ciencias Sociales

de planteamientos provenientes de los principales exponentes de dichas corrientes.

El texto es oportuno en estos tiempos donde se hace necesario impulsar el debate en torno al Socialismo del Siglo XXI y sobre sus orígenes. Lo reseñado por el Profesor Reyber Parra Contreras y por los intelectuales que el cita representa un ejercicio epistemológico, teórico e ideológico de lo que hoy nuestros intelectuales deberían hacer. Estos tiempos son propicios para retomar y definir con mayor contundencia lo que el Socialismo del Siglo XXI representa y propone desde el punto de vista de las ideas políticas y sobre todo desde las mentalidades de nuestro pueblo. En este sentido se recomienda la lectura del texto del referido investigador.

Petróleo y Clase Obrera. Orígenes de la clase obrera en Venezuela.
Autor: Manuel Taborda.

Colección Jesús Farías. Ediciones del S.O.E.P diciembre 2012³.

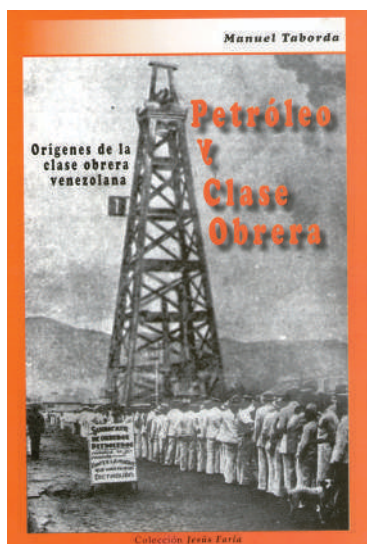
*Comentario: Dayanet Chourio López*⁴

La investigación se centra en la conformación de los sindicatos originados en Cabimas y su influencia con la Costa Oriental del Lago de Maracaibo, provocando una reacción en cadena al resto de los núcleos petroleros presentes en Venezuela. Este estudio permite comprender las acciones políticas realizadas por los obreros petroleros de 1936, en pro de sus reivindicaciones laborales y sociales.

El autor Manuel Taborda asume la historia local fundamentalmente bajo su experiencia como miembro del sindicato, recreando los acontecimientos que marcaron pauta en las generaciones sindicales. De igual modo, su obra crea un aporte historiográfico en la construcción de la historia nacional, a partir de la historia regional y local.

A grosso modo, Taborda recrea la historia de las concesiones petroleras asignadas a un grupo de empresas trasnacionales por el presidente de la época Cipriano Castro, y las consecuencias que estas generaron producto de las acciones político-administrativas aplicadas por el Estado, y su radio de influencia en la región zuliana.

Este trabajo permite hacer público el clamor de un pueblo y las transformaciones de sus vidas en torno al petróleo y su devenir en el tiempo. Así



3. Puedes ubicarlo en las oficinas del SOEP de Cabimas.

4. Docente e investigadora del Proyecto Ciencias Sociales en los Puertos de Altagracia. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la UNERMB. Correo electrónico: dayanetchouriol@hotmail.com

mismo, expresa claramente las acciones realizadas por las potencias extranjeras en detrimento de los trabajadores dependiente de la acción petrolera. Es válido mencionar que aún seguimos dependiendo de la renta petrolera y socialmente dependemos del petróleo en toda la extensión del término.

Es oportuno internalizar este material, para poder comprender el ayer de un país y compararlo con la actualidad. De tal manera que se puedan consolidar conclusiones reflexivas válidas para el estudio de nuestra sociedad. Quizás ser participe dentro de estos procesos históricos aún vigente en las futuras generaciones.



Cinco Plazas dentro de un complejo patrimonial urbano. Historia documentada de la Plaza Principal y sus antecedentes.

Autor: Javier Fernández Alaín.

Colección Rafael María Baralt.
Ediciones del Vicerrectorado Académico
de la UNERMB. Enero 2013¹

Comentario: Fanny Díaz²

Javier Fernández Con su libro nos demuestra que lo más importante que tiene un pueblo es su historia, en el caso de Cabimas pudiéramos decir que, es única.

Cómo coexistieron esas 5 plazas (cada una con su propia historia) dentro de ese mismo complejo patrimonial y lo que encierran como memoria indestructible de un pueblo por los hechos que allí acontecieron, el autor lo describe “Plaza, corazón y suelo sagrado de un pueblo bimilenario.” “... de una Batalla personal contra la desmemoria y el olvido, pero también una Batalla colectiva que hemos denominado Batalla por la Dignidad de Cabimas...”

1. El libro puedes ubicar en formato PDF en la pagina del Centro de Estudios Socio Historicos y Culturales de la Unermb <http://www.ceshcunermb.com.ve/> en el enlace Colección Rafael María Baralt.

2. Licenciada en Letras Hispánicas con formación docente, Subdirectora Académica del Liceo Andrés Bello Blanco de PDVSA. Correo electrónico : fannydef@hotmail.com



Comentario: Fátima de Jesús Hernández ⁹

Inmersa en los caminos del hacer académico y llevando entre sus páginas información que por el arrollador trompo de la cotidianidad ha permanecido silenciosamente guardada en recónditos lugares o sencillamente se ha apartado de la historia y los saberes populares; Encuentros ofrece a los lectores una extensa y diversa forma de promover el conocimiento.

Dentro de cada artículo encontrado en la revista; donde se encuentran abrazadas las ciencias naturales, las ciencias sociales, las ciencias exactas, la literatura e incluso el trabajo musical y artístico de personajes de la costa oriental del lago, se denota la intención que posee el colectivo en promulgar la multiplicidad existente dentro de las diferentes áreas que se manejan y son parte del abanico Encuentros.

Son ya dos números que han salido a palestra, buscando de manera vertiginosa elevar el interés tanto del lector que posea en sus manos un ejemplar; que lo deleite, que logre adentrarse en el apego naciente de una lectura que sea capaz de nutrir abismalmente los saberes y conocimientos. Por otra parte, Encuentros busca ser ventana para aquellas personas que

9. Estudiante de educación integral- UNERMB. La revista puedes descargarla en formato PDF en la página del Centro de Estudios Socio Históricos y Culturales de la Unermb <http://www.ceshcunermb.com.ve/> en el enlace Revista del Centro.

tengan la disposición de participar en esta iniciativa, aportando artículos que estén vinculados con la temática que se maneja dentro de la ella; así como también aquellos cultores, poetas y amantes de la literatura que deseen utilizar este espacio para expresarse libremente.

De esta manera, cuatrimestralmente los lectores de este abanico de saberes y conocimientos encontraran en Encuentros las ráfagas que reforzaran la edificación en el crecimiento individual siendo provechosa toda la información ofrecida en cada uno de sus números.

Normas para la presentación de trabajos

1.- Métodos de Envío y de Evaluación de los Trabajos

Los investigadores interesados en publicar sus trabajos en la *Revista Perspectivas* deberán remitir tres copias del mismo sin identificación en sobre cerrado a la siguiente dirección: Municipio Cabimas, Sector los Laureles Sede de la UNERMB, primer piso. Buscar la oficina del Centro de Estudios Socio Histórico y Culturales y hacer la entrega de los ejemplares.

Estos sobres debe estar acompañado de otro, el cual contendrá el original del trabajo (físico y digital) con la identificación del autor o autores (Máximo tres autores), indicando: nombre, apellido, institución que representa (universidad, instituto, centro de investigación, fundación), correo electrónico y teléfono celular. Así mismo en este sobre se presentará una comunicación escrita firmada por los autores y dirigida al director de la revista el la que manifestará el interés de los autores de proponer su trabajo para la publicación en la revista *Perspectivas*, previa evaluación del Comité de Arbitraje. Se agregará también a este sobre una síntesis curricular de cada autor con una extensión no mayor de diez (10) líneas.

Una vez aprobado; también se podrá presentar el trabajo dirigiéndolo al siguiente correo electrónico: *perspectivasunermb@hotmail.com*. El resumen curricular de los autores se enviará en archivo adjunto, distinto al que contendrá el trabajo. Los artículos propuestos para esta revista deben ser inéditos y no deben haber sido propuestos simultáneamente a otras publicaciones. Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comité de Árbitros – Especialistas de reconocido prestigio, seleccionado por el Comité Editorial de la revista. La evaluación de los Árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como par de ciegos: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

- a. Criterios formales o de presentación:** 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.
- b. Criterios de contenido:** 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Al recibirse la respuesta del Comité de Árbitros designado se informará a los autores por correo electrónico la decisión correspondiente; en caso de ser aceptado, el trabajo deberá remitirse por correo electrónico a la revista.

2.- Presentación de los trabajos.

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y hasta cuatro palabras claves; tanto el resumen como las palabras claves estarán en español e inglés. Igualmente el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en español e inglés. La extensión máxima del trabajo será de veinte (20) páginas, y diez (10) como extensión mínima. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta, impresos por una sola cara, con numeración continua y con márgenes de dos (2) centímetros a cada lado. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10.

3.- Cuerpo del artículo.

- **Extensión:** La extensión no debe ser mayor de veinte (20) cuartillas, en papel tamaño carta, dactilografiado, a 1.5 espacios. Estas páginas incluyen los gráficos e ilustraciones.
- **Título:** Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés.
- **Autor(es):** Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cuál pertenece el autor.
- **Resumen:** No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés. En caso que el trabajo se presente en otro idioma. El resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés.

- **Palabras claves:** Deberán incluirse palabras claves en español y en inglés, en un número que oscila entre tres y cuatro palabras. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de los datos internacionales.
- **Apartados y Sub-apartados:** Se recomienda, si es el caso, dividir el trabajo en: resumen, introducción, fundamentos teóricos, metodología, análisis o discusión, conclusión o consideraciones finales y referencias. Cada uno de los apartados o sub-apartados serán numerados con números arábigos.
- **Citas:** El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (Granadillo, 1998: 45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo a Granadillo (1998) o (Granadillo, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Granadillo, 2008a: 12), Granadillo (2008b: 24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Pietri y Granadillo (2008: 90) o (Pietri y Granadillo, 2008: 90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “et al”, ejemplo: (Rincón et al, 2008: 45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página.
- **Referencias bibliográficas.** Las referencias (bibliográficas, hemerográficas, orales y/o documentales) se presentarán al final del texto, El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título.

Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo y se ordenarán en estricto orden alfabético. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias.

Si se trata de libros o manuales, deben contener apellido(s) y nombre(s), del (de los) autores en mayúscula (punto); año de publicación entre paréntesis (punto) título de trabajo en negritas (punto), lugar de publicación editorial.

Si se trata de información obtenida por medios electrónicos, la referencia bibliográfica deberá contener los mismos elementos señalados por los artículos sumados a: medio electrónico, dirección electrónica o página *web*, fecha de recuperación y cualquier otro dato que se considere útil para la plena identificación de la referencia.

- **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.
- **Otros Trabajos:** Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo diez cuartillas): Conferencias, Ensayos, Reseñas: comentarios de lectura reciente. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones. Entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

Cualquier otra situación no prevista, será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de la revista *Perspectiva*, sin derecho de apelación por parte de los autores.

Guidelines for papers submission

1.- Sending Methods and Assessment of papers

Researchers interested in publishing their work in the journal *Perspectives* should submit three copies of the same unmarked sealed envelope to the following address: Town Cabimas, los Laureles neighborhood UNERMB facilities, first floor. Search the office of the Center for History and Cultural Partner located in cubicle 2 and deliver the copies.

These envelopes must be accompanied by another, which will contain the original work (physical and digital) with the identification of the author (Maximum three authors), indicating: name, surname, representing institution (university, college, research center, foundation), e-mail and cell phone. Also in this envelope will be presented a written communication signed by the authors and to the editor of the journal that expressing the interest of the authors to propose their work for publication in the journal *Perspectives*, after evaluation of the Arbitration Committee. Also must be added to this envelope a curriculum synthesis of each author not exceeding ten (20) lines.

Once approved, the work may be submitted to the following email address: *perspectivasunermb@hotmail.com*. The curriculum vitae of the authors will be sent as an attachment, containing different work. The proposed articles for this journal must be original and should not have been sent simultaneously to other publications. All papers will be evaluated by a Committee of Arbitrators - renowned specialists, selected by the Editorial Board of the journal. The evaluation of the referees will be held by the process known as blind couple: the referees and the authors did not know their identities. The evaluation criteria are:

- a. Formal criteria or presentation:** 1) originality, relevance and proper extent of the title, 2) clarity and coherence of the speech, 3) adequate preparation of the summary; 4) internal organization of the text, 5) all other criteria under these regulations.

- b. Content Criteria:** 1) demonstrated knowledge domain, 2) scientific rigor, 3) theoretical and methodological approach, 4) timeliness and relevance of the sources; 5) contributions to existing knowledge

Upon receiving the response from the appointed Referee Committee the authors will be informed via email such decision, if accepted, the paper must be submitted by email to the magazine.

2. - Presentation of the work.

Entries must submit an abstract of 150 words or less and up to five keywords, both the summary and keywords must be written in English and Spanish. At the same time, the title and subtitle of the work will be presented in Spanish and English. The maximum length of the work shall be twenty (20) pages, and ten (10) as minimum length. All papers will be presented in letter style sheet, printed on one side only, with continuous numbering and margins of two (2) inches on each side. The text will be presented with one and a half spacing, Times New Roman Font, size 12. For footnotes page size will be in Times New Roman size 10.

3. - Article Body

- **Length:** The length is not more than twenty (20) pages, letter size paper, typed 1.5 spaces. These pages include graphics and illustrations.
- **Title:** Should be short, clear and contain the essence of the work. This title should be provided in both Spanish and English language.
- **Author (s):** Indicate full names without professional titles, the name of the institution where the work was done or the institution to which the author belongs.
- **Summary:** No more than two hundred words in Spanish and English. If the work is presented in another language. The summary should be written in the same language, in English and Spanish.
- **Keywords:** keywords must be included in Spanish and English, in a number ranging from three to five words. Descriptor words are easy to include the item in the international data base.
- **Paragraphs and Sub-paragraphs:** It is recommended, if necessary, divide the work: abstract, introduction, theoretical foundations, methodology, analysis or discussion, conclusion or final considerations and references. Each of the sections or sub-sections will be numbered with Arabic numerals.

► **Citation:** The above will be made in the text using the author-date form indicating, if direct quote, is located within the parentheses: name (s) of the author, comma, year of publication of the work, followed by a colon and (the) number (s) of the page (s), for example, according to (Granadillo, 1998: 45), if not direct quote but a paraphrase not state the number of years, such : according to Granadillo (1998) or (Blackwood, 1998). If several works by the same author published in the same year, literally be sorted alphabetically, eg (Granadillo, 2008a: 12), Granadillo (2008b: 24). If two authors, only the first name placed on each one, for example: According Pietri and Granadillo (2008: 90) or (Pietri and Granadillo, 2008: 90), following the same criteria explained above for quotations and paraphrases. If three or more authors, place the author's last name followed by "et al", eg (Rincón et al, 2008: 45). Should be avoided, if possible, appointments unpublished or in press, also references to private communications and documents of limited circulation, unless strictly necessary. In case of documentary sources, electronic or other which by their nature or complex unfeasible for the adoption of that author - date suggested in these rules, may be used or opt for the aforementioned footnotes.

► **References:** References (literature, periodicals, oral and / or documentary) will be presented at the end of the text, references the order is alphabetical by surname. The different works by the same author are arranged chronologically, in ascending order, and if two or more works by the same author and year, will maintain strict alphabetical order by title

They cover only those cited in the work and will be arranged in strict alphabetical order. The authors are responsible for the accuracy of the references.

Whether it's books or manuals should contain name (s) and name (s) of (the) authors capitalized (point), year of publication in parentheses (dot) job title in bold (point), instead editorial publishing. If the information is collected electronically, reference must contain the same elements specified in articles added to: electronic, email or web page, date of recovery and any other information deemed useful for full identification of reference.

► **Annexes:** Annexes are complementary elements of the text refers the reader to some of the work or outside it, in order to illustrate the ideas

in the text, expand or clarify or supplement what there expressed. Annexes are counted as part of the number of pages of writing. For figures and tables, the author can follow the original artwork deemed necessary read recent comments. Bookshelf: analysis (or comment) recent critical reading. Documents, Texts of historical, legal, agreements, statements. Interviews: made for research purposes. All this work should be referred to the subject areas of the journal. Other Jobs: Accepts the following short extension work (maximum ten pages): Lectures, Essays and Reviews.

Any other unforeseen circumstance, shall be resolved by the editors as they deem appropriate in the interest of Prospect magazine, without right of appeal by the authors

Esta revista se terminó de imprimir
en el mes de marzo de 2013
en los talleres de Imprenta Internacional, c.a.
con un tiraje de 500 ejemplares.
Maracaibo, República Bolivariana de Venezuela

Epígrafe	11
Presentación	15
I Artículos	
Tibaldo Borjas Guarucano	21
Album Geográfico: Una manera divertida de aprender geografía. Geography Album: a funny way to learn geography.	
José Vera Prieto, Román Camargo y Derwin García	41
El Cartograma como Recurso Didáctico para el desarrollo de competencias en la enseñanza y aprendizaje de la geografía. The cartogram as a teaching resource for the development of skills in the teaching and learning of geography.	
Julio García Delgado y Adeyro Colina	65
Mapas Cognitivos: estrategia de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales. Cognitive Mapping: teaching-learning strategy in Social Studies.	
Régulo Rincón y Mercedes Carrasquero	81
Un museo sin paredes: el Museo Itinerante San Benito y su acción cultural en las comunidades. A museum without walls: the Mobile Museum of San Benito and cultural activities in communities.	
Jorge Vidovic López	99
Antecedentes de las Universidades Nacionales Experimentales y creación de la UNERMB. Contribuciones para la construcción de su Historia Institucional. History of the National Experimental Universities and UNERMB creation. Contributions for the construction of its institutional history.	
II Ensayos	
Juan Eduardo Romero Jiménez	119
Elecciones en Venezuela: La Batalla por las Ideas Continúa. Elections in Venezuela: The battle of ideas continues.	
Carmelo Raydan	127
Origen y Expansión Mundial de la Fotografía. Origin and World Expansion of Photography.	
Raúl Lombana Rodríguez	151
La teoría sobre las Formaciones Nacionales y sus límites para la interpretación de la historia latinoamericana. The theory of national formations and limits for the interpretation of Latin American history.	
Yelitza Casanova	167
La Banalización del Conocimiento en el Mundo Postmoderno. The trivialization of Knowledge in the Postmodern World.	
Dayanet Chourio López	183
Historia oral y su utilidad en la enseñanza de la historia. Oral History and its usefulness in teaching History.	
III Arte	
Carlos Sánchez Fuenmayor Mercedes Rey. Sobre la misma tela.....	193
IV Reseñas Bibliográficas	197